Niveau(x) d'enseignement: 6 Numéro EDUG : 9570541
Centre d'intérêt: 751

Roy, Gérard-Raymond.

Le savoir grammatical après treize ans de formation / Gérard-Raymond Roy, Louise Lafontaine et Catherine Legros. -- Sherbrooke : Editions du CRP, 1995.
222 p. ; 23 cm.

"Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation". Bibliogr.: p. [197]-205.

ISBN 2-920859-85-4

Vedette(s)-secondaire(s): Lafontaine, Louise * Legros, Catherine * Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

Descripteur(s): Français (Langue) * Langue écrite * Grammaire * Rattrapage * Linguistique * Métacognition * Rendement scolaire * Résolution de problème * Questionnaire * Statistiques * Collégial (Ordre d'enseignement) * Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Estrie

Identificateur(s) de sujet: Compétence linguistique * Métalinguistique

Cet ouvrage vise à départager le savoir grammatical enseigné du savoir grammatical utilisé en situation de résolution de problèmes de français écrit chez les étudiants du postsecondaire. Le premier chapitre se penche sur l'appropriation grammaticale concomitante à treize ans de formation. Le deuxième chapitre porte sur l'appropriation linguistique à la lumière des données de la métacognition et de la métalinguistique ainsi que de l'apport de la linguistique. Le troisième chapitre expose la méthodologie de la recherche. Le quatrième dresse le tableau quantitatif des résultats d'ordre grammatical obtenus par les sujets. Le cinquième rend compte de la façon de résoudre les problèmes selon les groupes de sujets et, le sixième, selon les types de difficultés cibles. Le dernier chapitre aborde les types de connaissances, le métalangage et les problèmes de français écrit chez les étudiants. Questionnaire à l'annexe 2.

Gérard-Raymond Roy, Louise Lafontaine et Catherine Legros

Le savoir grammatical après treize ans de formation

Editions du CRP

95-70541

Gérard-Raymond Roy, Louise Lafontaine et Catherine Legros

Le savoir grammatical après treize ans de formation

Éditions du CRP

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation

Distributeur européen
Éditions ESKA
27, rue Dunois
75013 Paris, France
Téléphone 45.83.62.02
Télécopieur 44.24.06.94

ISBN 2-920859-85-4

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
2500, boul. Université
Sherbrooke (Québec)
Canada J1K 2R1

Dépôt légal : 1er trimestre 1995

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Tous droits de reproduction, même partielle, d'adaptation
ou de traduction réservés.

Remerciements

Les auteurs remercient l'Université de Sherbrooke, les facultés et les départements de l'Université de Sherbrooke, le Collège de Sherbrooke et le Collège de Saint-Hyacinthe qui ont soutenu les chercheurs dans la réalisation de cette étude. Merci également à toutes les étudiantes et à tous les étudiants qui se sont portés volontaires au moment de la cueillette des données: sans leur participation, cette recherche n'aurait pu être menée à terme.

La réalisation de la recherche relative à la publication de cet ouvrage a été subventionnée par le Fonds pour la formation de chercheurs à l'aide à la recherche du Québec, dans le cadre du soutien aux équipes de recherches.

Des mêmes auteurs

Roy, G.-R. et G. Boudreau (éd.) (1995). *La maîtrise du français aux ordres supérieurs d'enseignement* – Numéro thématique *XXI*(1) de la *Revue des sciences de l'éducation*.

Roy, G.-R. et L. Lafontaine (1992). *La maîtrise du français écrit à l'université*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Roy, G.-R., L. Lafontaine, G. Boudreau et R. Viau (1992). *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités*. Sherbrooke : Éditions du CRP [épuisé].

Roy, G.-R. et H. Biron (1991). *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche donneur → receveur.* Sherbrooke : Éditions du CRP.

L. McNicoll et G.-R. Roy (1989). *La pédagogie du brouillon*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Roy, G.-R. (1985). *Genre et nombre – Étude théorique*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Roy, G.-R. (1985). *Genre et nombre – Étude appliquée*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

L. McNicoll et G.-R. Roy (1985). *Les homophones – Problèmes et solutions.* Sherbrooke: Éditions Naaman (distribué maintenant par les Éditions du CRP).

Roy, G.-R. (1977). *Contribution à l'analyse du syntagme verbal – Étude morpho-syntaxique et statistique des coverbes.* Paris/Québec: Klincksieck/Les Presses de l'Université Laval [épuisé].

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 9

PREMIER CHAPITRE – L'appropriation grammaticale concomitante à treize ans de formation 15

Introduction 15
1. Examen du problème 17
1.1 Les modes de rattrapage 20
1.2 Les matériels de rattrapage 21
1.2.1 Une documentation peut-être trop abondante et disparate 22
1.2.2 Des matériels pleins de bonnes intentions 23
– La présentation générale des contenus 25
– Une présentation des notions en *hiatus* avec la maîtrise de l'orthographe 26
– Une présentation des notions qui va de l'inutilité à la confusion 28
2. Apport de la recherche quant aux aspects linguistiques et métalinguistiques 31
2.1 Une brève revue des écrits 33
– Valeur relative des verbalisations métalinguistiques et linguistiques 33
– Le développement de la conscience métalinguistique et linguistique 34
– Le développement de la compétence langagière et le métalangage 35
2.2 Vers une compréhension de la manière dont les étudiants résolvent les problèmes linguistiques 37
Conclusion 39

DEUXIÈME CHAPITRE – Conscience métacognitive et compétence linguistique 41

Introduction 41
1. L'apport de la recherche 42

1.1 L'apport de recherches en métacognition 43
1.2 L'apport de recherches sur l'aspect métalinguistique 45
2. L'apport de la linguistique 50
2.1 Au sujet des théories 51
2.2 Au sujet des opérations linguistiques 53
3. Au sujet des causes des erreurs 56
Conclusion 58

Troisième chapitre – La méthodologie de la recherche 61

Introduction 61
1. L'échantillon 61
2. L'instrument de cueillette des données 64
2.1 La situation d'identification d'erreurs 65
2.2 La situation de correction de textes 69
2.3 La situation de rédaction 71
3. L'administration des tests 73
4. L'analyse des données 75
4.1 Analyse quantitative 75
4.2 Analyse qualitative 77
Conclusion 83

Quatrième chapitre – La performance en français écrit 87

Introduction 87
1. Résultats à la partie «identification d'erreurs» 87
2. Résultats à la partie «correction de textes» 93
3. Résultats à la partie «rédaction» 107
Conclusion 114

Cinquième chapitre – Façon de résoudre les problèmes selon les groupes de sujets 119

Introduction 119
1. Le déroulement du repérage selon les groupes de sujets 123
2. Les éléments linguistiques analysés selon les groupes de sujets 127
3. Les opérations et les procédures utilisées selon les groupes de sujets 132
4. Les prises de décision selon les groupes de sujets 137
Conclusion 144

Sixième chapitre – Moyens de résolution de problèmes selon les types de difficultés cibles 149

Introduction 149
1. Le déroulement du repérage selon les types de difficultés 150
2. Les éléments linguistiques selon les types de difficultés 153
3. Les opérations et procédures selon les types de difficultés 156
4. Les prises de décision selon les types de difficultés 159
Conclusion 160

Septième chapitre – Types de connaissances, métalangage et problèmes de français écrit 163

Introduction 163
1. Les raisonnements selon les types de difficultés 164
2. Les types de connaissances véhiculées par les justifications 167
3. Métalangage ... au fil des verbalisations-connaissances 174
Conclusion 188

Conclusion 191

Bibliographie 197

Annexe 1 – Recherche d'étudiants 207

Annexe 2 – Le mini-turbo 209

Annexe 3 -- Liste des figures et des tableaux 217

Annexe 4 – Liste des principales abréviations 221

INTRODUCTION[1]

Quelle audace ont manifestée les universités du Québec en 1985 par leur décision choc d'évaluer la maîtrise du français écrit chez les étudiants frais émoulus des établissements d'enseignement collégial! Ce geste a été interprété comme une remise en cause certaine de la valeur même qu'il faut attribuer à la formation en langue dispensée par les ordres antérieurs d'enseignement; il en a conduit plus d'un à formuler prétextes pour expliquer la situation décrite alors comme déplorable et dont prenaient conscience les établissements d'enseignement supérieur.

Pour leur part, le primaire et le secondaire pouvaient aisément arguer à leur propre décharge – et ils n'ont pas cessé de le faire depuis – qu'avant de poser un tel verdict, il aurait mieux valu attendre les effets bénéfiques consécutifs à l'implantation des nouveaux programmes d'études de français; ceci revenait à dire que la décision des universités était fort prématurée et surtout qu'elle portait à faux, car l'orientation, d'autres diraient l'esprit, didactique des programmes d'études renouvelés n'avait pas eu encore le temps de conduire au seuil de l'université ses premières cohortes d'étudiants.

De leur côté, à l'instar des universités, les collèges se trouvaient aussi aux prises avec ce problème; mais comme l'appropriation des éléments fondamentaux de la langue écrite est censée être achevée avant l'accès à l'ordre collégial et qu'à proprement parler, une telle appropriation n'est pas un but de formation au collégial, aucune mesure générale de remédiation n'a alors été entreprise pour ne mener à l'université que des étudiants maîtres de leur langue maternelle. Tout au plus, des collèges avant-gardistes, peu nombreux d'abord,

---

1 Le contenu de cette introduction de même que ceux des trois premiers chapitres du présent ouvrage représentent l'exposé de la problématique et de la méthodologie de la recherche; ils correspondent essentiellement à ceux de *Vers un triple regard sur la maîtrise du français écrit des étudiants de collèges et d'universités* (voir bibliographie), publié en 1992, en tirage restreint et comme version provisoire et partielle de notre recherche.

qui utilisaient entre autres le *Test en français écrit au collégial* (Tefec) avaient mis sur pied une formule d'aide aux étudiants, appelée «Centre d'aide en français»; cette formule n'était pas encore généralisée au début des années quatre-vingt-dix. Mais, à cette époque, les collèges considéraient que revenir à l'enseignement systématique des notions de base relatives à la maîtrise du code écrit ne relevait pas tellement de leurs objectifs de formation et que cela n'était guère de leur ressort, en définitive.

C'est dans ce contexte de «je m'en occupe, mais ce n'est pas à moi de le faire» que s'est posé le problème qui a conduit notre équipe de recherche à examiner diverses facettes de la maîtrise de la langue française écrite chez les étudiants des ordres collégial et universitaire, c'est-à-dire chez ces jeunes adultes qui arrivent au terme de leur formation scolaire. Notre analyse qui se déroule en quatre étapes, dont chacune débouche sur un chapitre du présent ouvrage, se situe principalement en relation avec l'objectif de connaissance suffisante de la langue française écrite défini par la CRÉPUQ (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec) en 1985. Ceci veut dire qu'il n'est pas dans notre intention d'analyser l'enseignement général du français dispensé aux ordres collégial et universitaire; cela signifie simplement que nous entreprenons d'étudier ce qu'il reste, en termes de connaissances et d'habiletés, de l'enseignement et de l'apprentissage du français écrit chez des étudiants qui sont admis aux ordres supérieurs d'enseignement.

Le chapitre initial a un double objectif. Dans un premier temps, nous jetons un regard critique, et parfois sévère, sur diverses pratiques d'enseignement assez répandues qui ont pour but d'assurer aux étudiants du postsecondaire une maîtrise suffisante du français écrit. Prenant pour acquis que les résultats obtenus, depuis 1988, par les étudiants des universités ont déjà été diffusés en abondance, nous examinons la situation du rattrapage en français écrit surtout au regard des modes et des matériels utilisés à cette fin, tant dans les collèges que dans les universités. Comme l'analyse fait ressortir de nombreuses lacunes du système actuel de récupération en français écrit au postsecondaire, nous explorons, dans un second temps, trois avenues de recherche qu'il importe d'étudier en profondeur pour trouver une solution au problème. Une connaissance précise de ces trois pistes permettrait d'établir un diagnostic plus complet et plus précis de ce qui constitue l'appropriation linguistique chez les étudiants du postsecondaire, de mieux cibler les processus cognitifs sous-jacents à la résolution de problèmes de français écrit.

qui utilisaient entre autres le *Test en français écrit au collégial* (Tefec) avaient mis sur pied une formule d'aide aux étudiants, appelée «Centre d'aide en français»; cette formule n'était pas encore généralisée au début des années quatre-vingt-dix. Mais, à cette époque, les collèges considéraient que revenir à l'enseignement systématique des notions de base relatives à la maîtrise du code écrit ne relevait pas tellement de leurs objectifs de formation et que cela n'était guère de leur ressort, en définitive.

C'est dans ce contexte de «je m'en occupe, mais ce n'est pas à moi de le faire» que s'est posé le problème qui a conduit notre équipe de recherche à examiner diverses facettes de la maîtrise de la langue française écrite chez les étudiants des ordres collégial et universitaire, c'est-à-dire chez ces jeunes adultes qui arrivent au terme de leur formation scolaire. Notre analyse qui se déroule en quatre étapes, dont chacune débouche sur un chapitre du présent ouvrage, se situe principalement en relation avec l'objectif de connaissance suffisante de la langue française écrite défini par la CRÉPUQ (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec) en 1985. Ceci veut dire qu'il n'est pas dans notre intention d'analyser l'enseignement général du français dispensé aux ordres collégial et universitaire; cela signifie simplement que nous entreprenons d'étudier ce qu'il reste, en termes de connaissances et d'habiletés, de l'enseignement et de l'apprentissage du français écrit chez des étudiants qui sont admis aux ordres supérieurs d'enseignement.

Le chapitre initial a un double objectif. Dans un premier temps, nous jetons un regard critique, et parfois sévère, sur diverses pratiques d'enseignement assez répandues qui ont pour but d'assurer aux étudiants du post-secondaire une maîtrise suffisante du français écrit. Prenant pour acquis que les résultats obtenus, depuis 1988, par les étudiants des universités ont déjà été diffusés en abondance, nous examinons la situation du rattrapage en français écrit surtout au regard des modes et des matériels utilisés à cette fin, tant dans les collèges que dans les universités. Comme l'analyse fait ressortir de nombreuses lacunes du système actuel de récupération en français écrit au postsecondaire, nous explorons, dans un second temps, trois avenues de recherche qu'il importe d'étudier en profondeur pour trouver une solution au problème. Une connaissance précise de ces trois pistes permettrait d'établir un diagnostic plus complet et plus précis de ce qui constitue l'appropriation linguistique chez les étudiants du postsecondaire, de mieux cibler les processus cognitifs sous-jacents à la résolution de problèmes de français écrit.

Le deuxième chapitre qui porte sur l'appropriation linguistique chez les étudiants des ordres postsecondaires explore la première de ces pistes à la lumière des données de la métacognition et de la métalinguistique ainsi que de l'apport de la linguistique. Il s'agit de trois brèves revues des écrits qui viennent préciser celle du premier chapitre relative à la valeur qu'il est possible d'accorder aux verbalisations linguistiques et métalinguistiques, au développement de la conscience métalinguistique et au développement de la compétence langagière. Cette rétrospective se termine par la présentation de recherches qui ont traité des principales causes d'erreurs de français écrit.

Le troisième chapitre se rapporte à notre méthodologie de recherche. Nous présentons d'abord les sujets de notre échantillon et leurs caractéristiques (variables indépendantes); nous décrivons ensuite notre instrument de cueillette de données qui est susceptible de faire ressortir, sous un triple point de vue (identification d'erreurs, correction de textes et rédaction), les caractéristiques linguistiques inhérentes à la maîtrise de la langue écrite; puis nous situons cet instrument en relation avec d'autres instruments scientifiques d'évaluation du français écrit et en définissons les qualités métrologiques. Ce chapitre se poursuit par des indications relatives à la cueillette même des données: administration des instruments de recherche aux sujets de l'échantillon et enregistrement concomitant des verbalisations; il s'achève par la présentation d'un instrument original conçu pour assurer l'analyse qualitative des données. En pratique, ce troisième chapitre ouvre la voie aux quatre chapitres subséquents qui concernent l'analyse et l'interprétation des données, tant quantitatives que qualitatives.

Le quatrième chapitre dresse le tableau quantitatif des résultats d'ordre grammatical que nos sujets ont obtenus à chacun des trois volets inclus dans notre instrument de cueillette de données (identification d'erreurs, correction de textes et rédaction). Grâce à la situation tout à fait privilégiée dans laquelle nous nous trouvions à ce moment-là comme équipe de recherche, ces résultats seront comparés à ceux obtenus par les mêmes sujets à un test standardisé d'évaluation de la connaissance suffisante du français écrit en milieu postsecondaire. En définitive, cette analyse quantitative prend en compte les caractéristiques individuelles des sujets (groupe d'appartenance sexuelle, niveau de formation, domaine de formation et résultats de français), les divers types de difficultés auxquelles les a confrontés notre instrument de recherche, le tout, selon les trois volets d'application de leurs connaissances en français écrit.

Le cinquième chapitre correspond au premier des volets de l'analyse qualitative que contient le présent ouvrage. Nous tentons d'y circonscrire la façon dont les sujets, considérés selon les variables indépendantes, s'y sont pris pour apporter des solutions aux problèmes de français écrit présentés dans notre instrument de recherche. À cette fin, les verbalisations recueillies seront réparties selon cinq sous-catégories, ce qui permettra, par exemple, d'examiner comment les différents groupes de sujets se sont comportés lors de l'accomplissement même de la tâche, s'ils ont eu recours à des moyens similaires de résolution de problèmes, quelles sont les justifications d'ordre cognitif et métacognitif sous-jacentes à leurs prises de décision.

Le sixième chapitre poursuit l'analyse dans le même sens mais, cette fois, en considérant les divers groupes de sujets par rapport aux moyens de résolution de problèmes de français écrit qu'ils ont utilisés, et ce, selon les types de difficultés à surmonter et selon les divers contextes (identification d'erreurs, repérage d'erreurs et rédaction) dans lesquels ont été présentées ou se sont présentées les difficultés, dont celles de conjugaison, d'accord en genre et en nombre, d'accord du participe passé, d'orthographe lexicale, de syntaxe, de vocabulaire et de ponctuation.

Au septième et dernier chapitre, nous abordons directement les types de connaissances et le métalangage qui sous-tendent la résolution de problèmes de français écrit chez les sujets qui disposent de treize ans de formation ou plus. Cette analyse commence par une étude des raisonnements confrontés aux divers types de difficultés et se poursuit par un examen des types de connaissances (déclaratives, procédurales et situationnelles) mis en cause selon les types de problèmes de français écrit à résoudre, et ce, pour les sujets considérés selon les différents groupes d'appartenance. Plus de la moitié de ce chapitre est consacrée à la présentation et à l'analyse d'exemples de verbalisations appropriées d'une part et inappropriées d'autre part, ce qui permet à chacun, d'une certaine manière, de «partir», c'est-à-dire de mettre en parties ou de départager le savoir réel, du savoir intuitif, puis du savoir approximatif, puis encore du non-savoir.

En définitive, le présent ouvrage circonscrit d'abord le problème, puis il fait état de la méthodologie que nous avons utilisée pour déterminer jusqu'à un certain point comment est effectuée la gestion du savoir grammatical chez des sujets qui disposent de treize ans de formation ou plus. Après un examen général de la situation et un rappel de données d'ordre linguistique et d'ordre

cognitif, nous avons établi une méthodologie de recherche susceptible de nous donner accès à ce qui se passe réellement dans l'esprit de sujets, dont la formation en langue est considérée comme terminée, au moment où ils ont à résoudre des problèmes de français écrit, en particulier ceux qui relèvent de l'aspect grammatical. Nous avons cherché, d'une part, à compenser le fait que les verbalisations ne donnent qu'en partie accès au savoir d'un individu en formant un échantillon comportant un nombre élevé de sujets et, d'autre part, à éviter l'effet restrictif de données issues d'un seul contexte de réflexion grammaticale en plaçant les sujets dans trois situations, que nous présumons complémentaires pour le moment, de résolution de problèmes de français grammatical, syntaxique et lexical. C'est ainsi que nous espérons jeter un éclairage nouveau sur ce qui se déroule dans l'esprit de l'étudiant jeune adulte au moment où la réalisation de ses propres travaux le conduit à faire appel, de manière plus ou moins consciente, au savoir grammatical qu'il a acquis en quelque treize ans de formation.

PREMIER CHAPITRE

L'APPROPRIATION GRAMMATICALE CONCOMITANTE À TREIZE ANS DE FORMATION

INTRODUCTION

Onze ou treize années d'études terminées et, qui plus est, déclarées réussies par les autorités responsables, et toujours une connaissance pratique fort insuffisante du français écrit. Tel est l'aboutissement d'environ quarante pour cent des élèves du secondaire qui demandent à être admis à l'ordre collégial; tel est aussi le sort de plus de trente pour cent des étudiants de l'ordre collégial qui viennent d'être admis en première année de baccalauréat à l'ordre universitaire. Ce verdict peu reluisant que posent chaque année, depuis presque une décennie, nombre d'établissements d'enseignement postsecondaire a déjà fait couler beaucoup d'encre et monopolisé bien des heures de travail, ne serait-ce que pour l'élaboration des instruments scientifiques qui ont permis de l'établir et pour la conception d'instruments diversifiés de rattrapage qui l'ont suivi.

Les lacunes d'appropriation de la langue écrite par une portion importante des étudiants des ordres supérieurs d'enseignement concernent non seulement les éléments fondamentaux du code écrit, mais aussi des pans immenses du domaine de l'expression. Rien d'étonnant alors que les contenus des activités de récupération mises à la disposition des étudiants, tant au collège qu'à l'université, soient à peu de choses près les mêmes que ceux des premier et second cycles du primaire. Témoins de cela les cahiers d'exercices destinés aux étudiants des collèges et des universités qui accompagnent l'une des plus récentes grammaires produites au Québec, celle de Théoret et Mareuil (1991) : ces cahiers reprennent, par exemple, la même liste d'homophones que celle du *Programme d'études de français au primaire* de 1979. Témoin de cela aussi la kyrielle d'erreurs cueillies en 1986, par Asselin et McLaughlin (1989), dans quelque trois cents rédactions de futures enseignantes inscrites au programme de baccalauréat en formation des maîtres, cueillette à partir de laquelle cette autrice a conçu et publié quatre

fascicules de rattrapage dont les contenus ont peu à voir avec l'enseignement supérieur. Témoins de cela, en troisième lieu, les cahiers d'exercices dédiés précisément aux étudiants des collèges et des universités, faibles en français écrit, cahiers dans lesquels les auteurs portent presque toujours, et par nécessité sans doute, au menu de la récupération le b-a-ba du français écrit, tant en ce qui a trait à l'orthographe lexicale qu'à l'orthographe grammaticale, laissant habituellement de côté, faute de temps, tout ce qui touche à l'amélioration rédactionnelle, à l'expression cohérente de la pensée.

Par ailleurs, depuis 1987, l'administration de tests de français écrit aux finissants de l'ordre collégial ou aux étudiants de première année de baccalauréat universitaire a fait ressortir qu'une portion importante de ces étudiants n'arrivent pas à résoudre avec exactitude ni avec constance les accords les plus simples du français écrit. Les commentaires mêmes qu'ils émettent au moment de subir le test de français laissent voir à quel point ces jeunes adultes croyaient en avoir fini avec le français écrit; ils permettent de se faire une idée assez juste de leur peu de motivation quant à l'importance de s'exprimer correctement en français, sur le plan individuel à tout le moins. D'où leur déception d'être à nouveau obligés de prouver qu'ils maîtrisent la langue française écrite au sortir du collège ou à leur entrée à l'université.

Pour reprendre les clichés, on peut se demander, comme l'ont fait Roy et Lafontaine (1990), à quoi il faut attribuer cette quasi-absence de différence par rapport à la maîtrise de la langue écrite entre les meilleurs élèves qui finissent le primaire et les étudiants les plus faibles qui entreprennent des études collégiales ou universitaires? Aux contenus insuffisants des programmes d'études actuels? À l'apprentissage «occasionnel» de la grammaire et de l'orthographe que préconisent les programmes d'études, apprentissage «occasionnel» qui, selon certains, ne pourrait qu'aboutir à une maîtrise vague et imparfaite du fonctionnement fondamental du français écrit? Au laxisme de l'appareil scolaire qui ne parvient pas à contrôler la fuite vers le haut d'un nombre imposant d'élèves et d'étudiants qui n'ont pas fait la preuve d'une connaissance suffisante ou satisfaisante de la langue française écrite? Aux polyvalentes, qui, dès le secondaire, impersonnalisent l'élève au moment même où il aurait le plus besoin d'être suivi, compris et habilement guidé? À la diminution du nombre de jours annuels d'enseignement, elle-même reflet d'une diminution concomitante des devoirs et des leçons exigés des écoliers, des élèves et des étudiants, qui les empêcherait de rivaliser avec les Japonais, avec les Américains, avec les Européens, etc.? À l'avènement de l'ordinateur qui, trop souvent, parce

qu'il sert d'instrument compensatoire aux carences du savoir, si ce n'est au savoir fluctuant, de son utilisateur l'empêche de percevoir la nécessité de disposer personnellement d'un savoir écrire efficace et autonome?

Faut-il, au contraire, attribuer cet état de carence au relâchement général de la société, des parents et des éducateurs en particulier, qui ne parviennent plus à maintenir élevée la barre d'une formation personnelle et intellectuelle rigoureuse? Faut-il l'attribuer au fait que, dans la société contemporaine qui exige davantage de ses diplômés que celle d'il y a un quart de siècle, la non-maîtrise de la langue française écrite devient plus manifeste parce que les diplômés occupent des postes d'avant-garde sur le marché de l'emploi et que de ce fait leurs lacunes sont devenues plus perceptibles? Faut-il l'attribuer aux conditions de travail des enseignants de français, qui ne favorisent guère une pratique rédactionnelle soutenue en classe? Faut-il mettre en cause la formation et la compétence en écriture même des enseignants de français? Faut-il l'attribuer à l'histoire, qui a fait des Québécois francophones un peuple conquis qui baigne depuis près de deux siècles et demi dans une mer anglophone et qui commence à peine à affirmer sa fierté nationale? Faut-il l'attribuer à la situation économique qui, parce qu'elle oblige ou conduit plus du tiers des élèves du secondaire et la plupart des étudiants des ordres supérieurs d'enseignement à travailler à temps partiel de dix à vingt-cinq heures par semaine, et quelques fois davantage, pour subvenir à leurs besoins, ne permet pas à ces mêmes élèves et étudiants de consacrer le temps nécessaire pour mener leurs études à bonne fin? Faut-il l'attribuer encore au besoin qu'éprouvent les établissements des ordres supérieurs d'enseignement d'admettre, pour des fins de subventions gouvernementales, le plus grand nombre possible d'étudiants, besoin qui les conduit à accueillir en leur sein nombre d'étudiants qui ne disposent pas d'une bonne connaissance de la langue écrite? Faut-il enfin l'attribuer au peu de connaissance qu'on a du fonctionnement du cerveau humain, du long cheminement qui permet et assure l'appropriation définitive, voire irréversible, d'un savoir par un individu? Examinons d'abord le problème, puis les solutions qu'apporte la recherche.

1. Examen du problème

Depuis une vingtaine d'années, ces réponses à la question initiale qui servent, à tour de rôle, de prétextes pour expliquer et pour justifier parfois le constat d'échec qu'elle sous-tend imputent souvent à des facteurs externes

la faiblesse en français écrit observée chez une portion importante des étudiants des ordres supérieurs d'enseignement. Même s'il faut reconnaître que c'est à dessein contraire que la société québécoise a mis sur pied les polyvalentes, qu'elle a conçu les plus récents programmes d'études de français, qu'elle a rendu, théoriquement du moins, accessibles à tous les études supérieures, qu'elle s'est donné les moyens d'accroître la fierté nationale, qu'elle a permis aux Québécois francophones de détenir les leviers de commande de plusieurs grandes entreprises, etc., il faut reconnaître simultanément que ces réalisations n'ont pas toujours entraîné l'effet escompté.

Mais la société est également intervenue au niveau des individus qui dispensent l'enseignement et de ceux qui le reçoivent. À cette fin, en 1975, le ministère de l'Éducation a mis sur pied les programmes de perfectionnement des maîtres de français qui ont accueilli un nombre élevé d'enseignants et d'enseignantes des ordres primaire et secondaire; peu après, le Ministère, par l'instauration des récents programmes d'études de français, a donné comme objectifs à l'école de favoriser le développement des habiletés langagières tant à l'oral qu'à l'écrit, de faciliter aux jeunes l'accès à la lecture par l'utilisation d'approches lecturelles davantage axées sur la compréhension que sur le décodage formel, de mettre l'accent sur l'expression écrite en y intégrant l'appropriation des éléments grammaticaux et orthographiques. Cette intégration des apprentissages orthographiques à la pratique d'écriture, qui présupposait l'utilisation à bon escient par le scripteur des instruments d'information ou de consultation (dictionnaire, grammaire, etc.) nécessaires au parachèvement rédactionnel, devait constituer, disait-on, une panacée à la faiblesse «séculaire» observée relativement à la maîtrise du code orthographique du français (Guion, 1974). Mais il faut aussi s'interroger sur l'atteinte même des objectifs fixés par le programme, car il n'est pas assuré que les enseignants en ont vraiment appliqué les recommandations : au secondaire par exemple, on sait que les élèves écrivent peu et qu'ils font, du moins au premier cycle, beaucoup d'exercices d'orthographe dans des cahiers. Il faut par ailleurs reconnaître que le renouvellement de l'enseignement du français écrit a surtout porté sur la lecture, ce qui a permis aux écoliers de pouvoir accéder rapidement aux idées ou aux messages d'autrui, et sur une pratique de l'écrit trop souvent restreinte à la rédaction de textes utilitaires de portée limitée, ce qui ne les a guère habitués à l'expression d'une pensée cohérente qui repose sur une argumentation solide; de plus, cette pratique de l'écrit n'a pas réussi jusqu'à maintenant, paraît-il, à intégrer avec succès la maîtrise des codes orthographique et grammatical.

En réalité, après quinze ans de règne des nouveaux programmes de français et malgré les investissements consentis et les mesures prises en vue de l'amélioration du français écrit, les retombées attendues se font toujours attendre, du moins en ce qui concerne les établissements d'enseignement supérieur. Pour porter remède à cette situation, les universités francophones du Québec ont entrepris, en 1985, d'établir un plan de mesures destinées à vérifier puis à parfaire la connaissance de la langue française écrite de leurs étudiants de premier cycle. La vérification s'est faite à l'aide de tests tantôt standardisés, tantôt non standardisés, mis sur pied par les divers établissements universitaires. Des efforts de concertation ont été tentés, mais l'autonomie de chaque établissement, pour ne pas dire le chauvinisme dans certains cas, a conduit à la babélisation des instruments de mesure qui elle-même a retardé considérablement, si ce n'est indéfiniment, l'adoption d'une «politique» interuniversitaire commune relative à la connaissance suffisante de la langue française écrite[2]. Toutefois, cela n'a pas empêché que dans chaque établissement universitaire, des moyens précis, qui ont pris habituellement la forme d'activités de rattrapage, soient mis à la disposition des étudiants pour les aider en ce domaine. Dans un seul établissement toutefois, celui de l'Université de Sherbrooke, des mesures coercitives à l'obtention d'un diplôme, adoptées par le conseil universitaire, ont empêché des étudiants, une vingtaine sur quelque trois mille, qui avaient terminé un baccalauréat d'obtenir, en 1991, leur diplôme parce qu'ils n'avaient pas fait la preuve d'une connaissance suffisante de la langue française écrite. Parallèlement, plusieurs établissements de l'ordre collégial commençaient ou continuaient de prendre des mesures afin que leurs étudiants possèdent une meilleure maîtrise de la langue écrite. Au collégial cependant, contrairement à ce qui s'est passé dans les universités, les mesures prises ont conduit à la mise en place de centres d'aide en français dans lesquels les étudiants en difficulté reçoivent de collègues jugés plus experts un soutien personnalisé et les explications dont ils ont grand besoin; le tout, sous l'œil vigilant d'un spécialiste. Par-delà l'aspect plus conformiste que prend à l'université l'ajout d'une activité hors programme de rattrapage en

---

2 À l'aube de 1991, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science a décidé de ramener à l'ordre collégial la vérification de la maîtrise de la langue en imposant aux finissants de cet ordre l'obligation de rédiger un texte d'opinion, comme en 5ᵉ secondaire et corrigé selon les critères de 5ᵉ secondaire. Plusieurs universités ont accepté d'emblée cette orientation du Ministère, mais la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps n'a été que partiellement d'accord, car elle voulait, comme le dit Lépine, «que soient mesurées non pas les notions acquises au niveau (sic) secondaire, mais bien celles du niveau (sic) collégial» (Lépine, G., 1991, *3*, 2). Pour une analyse des résultats à ce test, voir Lépine, F. (1995).

français écrit et par-delà l'aspect plus humain que revêt, à l'ordre collégial, l'enseignement par les pairs, les deux modes d'aide aux étudiants faibles se rejoignent à bien des égards. Ils ont aussi conduit plusieurs responsables de ladite activité et de centres d'aide à se lancer dans des aventures fort similaires de rédaction de manuels, le tout dans un but unique fort louable, à savoir l'amélioration du français écrit des étudiants les plus démunis en ce domaine.

1.1 Les modes de rattrapage

Qu'il s'agisse de la fréquentation d'un centre d'aide en français ou d'une activité de rattrapage, le premier défi à relever, et non le moindre, s'avère sans doute de convaincre les étudiants faibles de s'adonner, de façon assidue et systématique, à du rattrapage en français écrit. Tâche difficile en effet, car à l'Université de Sherbrooke par exemple, moins de 20 % des étudiants déclarés en situation de non-réussite au *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* finissent par s'inscrire à l'activité de rattrapage, et cela, à la suite des pressions effectuées par les responsables de l'activité. À l'ordre collégial, la fréquentation des centres d'aide en français (CAF), malgré tous les efforts déployés et les progrès réalisés à ce chapitre depuis les dernières années, souffre encore, dans plusieurs endroits, du syndrome du dégonflement progressif : du début à la fin d'un trimestre, le CAF passe trop souvent de salle comble à local presque vide...

Pourtant, les étudiants qui suivent une activité de rattrapage ou ceux qui fréquentent un CAF reconnaissent d'emblée que cela les aide, pour les uns, à réussir le test, pour les autres à faire de moins en moins d'erreurs dans leurs travaux. Nous disons bien «réussir le test et faire de moins en moins d'erreurs», car ces modes de récupération servent davantage, à première vue, aux étudiants faibles à s'en tirer temporairement qu'à acquérir une meilleure connaissance du français écrit. À ce sujet, certaines personnes responsables d'une activité de rattrapage sont elles-mêmes très conscientes de la portée limitée des apprentissages réalisés par les étudiants au cours d'une telle activité. Par exemple, elles réclament que leurs étudiants puissent subir le test dès la fin de l'activité et non deux ou trois mois plus tard, un peu comme si elles craignaient qu'ils ne perdent, en quelques semaines, leurs acquis récents. Cette véritable situation de bachotage se produit aussi dans certains établissements d'enseignement supérieur dont plus du tiers des étudiants suit des cours de rattrapage et qui, craignant

peut-être que tous ceux-ci ne réussissent pas, ont refusé de les soumettre à nouveau à un test standardisé. Ce faisant, ils ont créé deux classes d'étudiants au regard de la maîtrise suffisante du français écrit : ceux qui ont réussi à un test et ceux qui ont réussi à un cours. D'où la nécessité de s'interroger non seulement sur la précarité des apprentissages consécutifs à l'un ou à l'autre mode de rattrapage en usage aux ordres postsecondaires, mais aussi celle d'examiner le type de renforcement que les étudiants faibles en français écrit sont appelés à faire et, par le fait même, de commenter certains contenus qu'ils sont appelés à réviser quand ils fréquentent un CAF ou suivent une activité de rattrapage.

Certes, nous reconnaissons que les centres d'aide en français et les activités de rattrapage donnent aux étudiants faibles en français écrit, tant pour ceux de l'ordre collégial que pour ceux de l'ordre universitaire, des occasions privilégiées d'accroître leur rendement, d'autres diraient leur performance, en ce domaine. Mais pourquoi l'aide par les pairs ou celle d'un professeur ne jouissent-elles pas partout, comme nous l'avons déjà mentionné, d'un haut pouvoir d'attraction ni d'un pouvoir de rétention élevé? La réponse à cette question réside pour nous dans l'examen de quelques caractéristiques dominantes du menu que présentent aux étudiants ces modes de récupération et de la façon dont ce même menu est apprêté. Nous demeurons toutefois conscients qu'il ne siérait pas ici d'en analyser en profondeur ni les bienfaits ni les lacunes.

1.2 Les matériels de rattrapage

Pour atteindre leur principal objectif, les centres d'aide en français et les activités de rattrapage en français mises de l'avant par les universités amènent les étudiants à réviser, de façon plus ou moins systématique, les aspects fondamentaux du français écrit. Pour faciliter le soutien par les pairs ou par un chargé de cours, les établissements recourent à divers moyens concrets destinés aux étudiants faibles en français écrit. Il s'agit de banques d'exercices, de cahiers d'exercices et de didacticiels exerciseurs qui sont mis à la disposition des étudiants pour leur permettre d'effectuer en priorité les mises à jour relatives à la maîtrise du code. Par ailleurs, pour les amener à parfaire leur habileté rédactionnelle, des chercheurs du collégial, dont Lecavalier, Préfontaine et Brassard (1992) et Moffet (1992, 1995), ont tenté des expériences de collaboration «inter-cours» tel le jumelage «français/philo».

1.2.1 Une documentation peut-être trop abondante et disparate

Beaucoup de centres d'aide en français disposent d'ouvrages de consultation de qualité. Ils sont fort bien pourvus en grammaires, en dictionnaires, en manuels de conjugaison et en livres de référence de toutes sortes utiles au réapprentissage du français, tant en ce qui a trait au plan orthographique qu'au plan rédactionnel. À cette fin, les établissements responsables ont retenu les services de spécialistes qui ont identifié puis réparti et sérié les notions que doivent réviser les étudiants en difficulté. Ces spécialistes ont procédé à l'élaboration de ce que nous pourrions appeler l'organigramme de la récupération en français écrit. Il s'agit d'une vaste table des matières qui chapeaute toutes les notions susceptibles d'avoir été mal assimilées par les étudiants les plus faibles qui ont atteint le postsecondaire : cela peut aller de la simple réappropriation de l'alphabet aux règles plus complexes et plus floues de la concordance des temps en passant par l'analyse logique des propositions subordonnées. Ces spécialistes ont monté des banques d'exercices en regroupant, par sections et sous-sections, les exercices de même contenu provenant de divers livres ou de différents cahiers d'activités déjà publiés chez des éditeurs concurrents : le format habituel du photocopieur a servi à en uniformiser la présentation extérieure; puis, l'acquisition de classeurs a permis de ranger méthodiquement ce même matériel et de rendre disponible à la clientèle une imposante quantité de documentation... tout à fait hétérogène et hétéroclite par ailleurs.

Et c'est sans doute là que le bât blesse! Car l'étudiant qui «va» au CAF y trouve réuni un peu de tout ce qui touche à l'orthographe grammaticale (conjugaison verbale aux divers temps et modes; accord des participes passés; accords en genre et en nombre, accords de mots spéciaux tels *tout, quelque, même, demi*; accords des adjectifs de couleur; accords des noms composés; distinction des mots à double genre; etc.), à l'orthographe lexicale (usage des accents; problèmes relatifs aux séries lexicales irrégulières, aux géminées, aux lettres muettes, etc.), au vocabulaire (dérivation et composition lexicales; anglicismes, régionalismes, pléonasmes, mots déformés, etc.), à la syntaxe (régime verbal; usage des prépositions et des conjonctions; concordance des temps; ponctuation; etc.), au savoir-rédiger (argumentation, type de textes, marqueurs logiques, etc.), mais y trouve-t-il vraiment réponse à ses besoins, ce qu'il lui faut pour enrayer les lacunes profondes laissées par sa formation antérieure déficiente? En apparence seulement.

S'il y a tout lieu de croire que le cafiste (étudiant qui fréquente un CAF) reçoit des réponses satisfaisantes à chacun des besoins qu'il soumet à un pair, ou au responsable de céans, et que les exercices de renforcement qu'il est appelé à faire peuvent lui être bénéfiques, il faut par ailleurs s'interroger sur les conséquences éventuelles qu'auront sur sa perception et sur sa compréhension du système de la langue écrite le morcellement quasi infini des notions qu'il doit réviser et la diversité des approches didactiques auxquelles le confronte le matériel de réapprentissage d'un CAF. Il en est de même, *mutatis mutandis*, des étudiants de l'ordre universitaire, astreints plus ou moins volontairement aux activités de rattrapage, à qui on donne en pâture des cahiers d'exercices dans lesquels se trouvent juxtaposées, souvent sans lien explicite entre elles, la plupart des notions de base du français écrit. Dans ce contexte que nous dénonçons, le réapprentissage du français écrit ne présente que peu d'attrait, car il conduit l'étudiant à revoir les mêmes notions de la même manière qu'on les lui a présentées tant et tant de fois.

D'où, dans plusieurs cas, la faible fréquentation des centres et le peu d'inscription aux activités de rattrapage. Dans ce contexte toujours, ces mêmes étudiants, qui fréquentent les CAF ou qui suivent une activité de rattrapage parce qu'ils éprouvent encore maintes difficultés en français écrit après treize ou quinze ans d'études, ne risquent-ils pas de percevoir de plus en plus la langue française, l'écrite en particulier, comme un ensemble plutôt nébuleux et sans véritable logique interne, comme un amoncellement de règles disparates qu'il faut coûte que coûte réussir à mémoriser, même sans comprendre? D'où le recours incessant à l'exercisation, communément appelée la «drill», qu'elle se présente sous la forme de feuilles polycopiées ou sous celle d'un didacticiel. Alors, rien d'étonnant dans l'affirmation suivante faite par un étudiant qui apprenait la conjugaison des verbes au subjonctif à l'aide du didacticiel *Égapo* mis à sa disposition par le CAF de son collège : «Ça fait huit fois que je recommence cet exercice; je ne réussis toujours pas...». Réflexion d'un étudiant très tenace, motivé, désireux de réussir et en voie de parfait conditionnement pavlovien; lorsqu'il aura réussi, il ne pourra certes pas attribuer son succès à une meilleure compréhension du système de la langue française écrite.

1.2.2 Des matériels pleins de bonnes intentions

Dans plusieurs collèges, ainsi que dans plusieurs universités, conscients des lacunes fondamentales, voire générales, des étudiants faibles en français

écrit, les reponsables ont entrepris d'assurer d'abord un rattrapage commun. Comme il a déjà été mentionné, ils ont préparé pour ce faire des exercices susceptibles de permettre aux étudiants au moins un rattrapage de niveau «premier cycle du secondaire». Cette façon de procéder visait sans doute à assurer à tous une base commune et permettait aux étudiants des collèges, en particulier, de devoir affronter l'éparpillement notionnel inhérent à la fréquentation d'un CAF. Par l'économie de temps et d'énergie qu'il sous-tend, cet objectif est en soi fort louable. Qui serait contre le fait d'agir rapidement et avec efficacité?

Fruits de l'expérience et des connaissances de leurs auteurs, ainsi que de leurs recherches dans certains cas, ces cahiers, tels *Apprentissage de la grammaire du français écrit,* d'Asselin et McLaughlin, *Le français apprivoisé*, de Clamageran, Grenier et Roy, *Parfen, du mot à la phrase*, de Stiévenart, portent surtout sur le réapprentissage de contenus d'ordre grammatical et orthographique; plus rarement, ils touchent à l'apprentissage de la syntaxe et du vocabulaire et très rarement, ils abordent le champ de l'expression écrite. Le tout se passe un peu comme si aux ordres supérieurs d'enseignement, il fallait, en réponse aux exigences mêmes du marché du travail, insister une autre fois, comme autrefois, sur la maîtrise particulière du code écrit. Nous disons bien «une autre fois» et «comme autrefois», car le matériel mis de l'avant pour faciliter la récupération présente une fois de plus et de la même façon les mêmes notions aux étudiants. Le raisonnement est fort simple : plusieurs étudiants ont des faiblesses en français écrit et les professeurs ont des solutions qui ont subi l'épreuve du temps; comme ces solutions ont fait leur preuve avec les meilleurs étudiants à qui, en quelques années, elles ont permis d'apprendre à écrire sans faute, il y a tout lieu de les utiliser avec les étudiants plus faibles. Dans cette perspective, personne ne s'interroge, par exemple, sur les acrobaties mentales qu'un étudiant fort a dû faire, tout au cours de sa formation, pour distinguer un circonstant de manière d'un attribut du sujet. Dans l'u.. et l'autre cas, l'enseignement traditionnel préconise de recourir à la question «Comment?» posée après le verbe, comme dans la phrase suivante «Louise reviendra *heureuse*. (attribut) : elle réussit *bien*. (circonstant)». Mais pour bien saisir de quoi il retourne, réfléchissons à nouveau à certains des contenus que ces ouvrages présentent aux étudiants faibles.

— LA PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES CONTENUS

Certains matériels, comme *Le français apprivoisé* (Clamageran, Grenier et Roy, 1989), reprennent la grammaire tous azimuts. «Quelques exercices préliminaires» visent d'abord à convaincre l'étudiant qu'il ne sait rien; puis une première section le fait cheminer de la phrase simple à la phrase complexe : c'est l'occasion de présenter les notions de ponctuation, les fonctions dites de phrases (sujet, verbe, attribut, compléments d'objet direct et indirect, vingt sortes de compléments circonstanciels sans compter les propositions circonstancielles), les parties du discours. Une deuxième, de quelques pages, sert de répit à l'étudiant et lui permet de se pencher sur les dangers inhérents à l'homophonie grammaticale et orthographique. Une troisième présente les divers phénomènes morphologiques reliés à la conjugaison et aux variations désinentielles des verbes, incluant même le désuet passé simple avec des exemples, fictifs bien sûr, comme «Nous *soupâmes* au restaurant [...] Et vous, *allâtes*-vous au cinéma hier soir?», oubliant par le fait même – quel anachronisme! – que ni le cinéma, ni les restaurants n'étaient inventés à l'époque où le passé simple faisait partie de l'usage courant. Suivent deux sections dédiées respectivement à l'accord du verbe avec le sujet et à l'accord des participes passés; ces sections sont elles-mêmes suivies des problèmes relatifs aux accords intragroupes en genre et en nombre qui s'alignent en trois modules consécutifs : un pour l'adjectif, un pour le nom et un pour les indéfinis. Le tout se termine par une petite section, qui amène l'étudiant à se pencher sur quelques problèmes de syntaxe, dont l'usage du «dont», l'emploi de la première partie de la négation, la concordance des temps particulièrement en lien avec le subjonctif, l'emploi correct de diverses prépositions. En somme, un matériel dont l'organisation interne permet à l'étudiant de suivre un cheminement d'apprentissage qui va du général au particulier.

D'autres matériels, comme *Pifen (Parcours individuel de français écrit normatif)* distribué par la DIGEC, s'apparentent aux étagères d'un pharmacien. Chaque maladie qui a été identifiée par l'auteur fait l'objet d'un traitement de quelques pages, appelées modules. Ce matériel didactique – nous employons ici ce terme sous toute réserve – compte cent quatre sections; il se présente en paquets de feuilles mobiles destinés à être entreposés dans des classeurs où les étudiants faibles viendront au besoin les chercher. Il n'offre aucune présentation du fonctionnement général du français écrit, mais il présente, pour le maître, un corrigé dont l'objet principal, sinon unique, est de fournir les réponses : ce matériel ne contient aucune explication supplémentaire susceptible d'assurer aux maîtres ou aux étudiants une meilleure compréhension de la langue.

D'autres matériels encore, comme *Parfen* (Stiévenart, 1990), offrent un test diagnostique en guise d'introduction au rattrapage. Puis viennent douze unités réparties en trois sections. La première, de sept unités, porte sur «les catégories de mots» (verbes, noms, pronoms, etc.); la deuxième, de deux unités, traite des fonctions des mots, celles des noms et des pronoms et celles des adjectifs qualificatifs; la troisième, de trois unités, aborde les accords, ceux situés dans le groupe nominal, ceux du verbe et ceux du participe passé. Une telle répartition des contenus indique encore une fois jusqu'à quel point l'auteur accorde la priorité à ce qui relève des connaissances déclaratives (le savoir) par rapport aux connaissances procédurales (le savoir-faire).

Nous reconnaissons qu'il a fallu une somme imposante de travail pour réaliser chacun de ces ouvrages dont l'utilisation peut sans nul doute permettre à plusieurs étudiants d'améliorer leur maîtrise du français écrit. Ces matériels comportent toutefois plusieurs lacunes dont la principale s'avère, à n'en point douter, celle de ne fournir à l'étudiant aucune présentation simple du système des relations grammaticales du français écrit, système auquel il pourrait, en cas de nécessité, rattacher sa réflexion. Ce qui transparaît d'abord ici, c'est le morcellement et l'éparpillement perpétuels de l'objet d'apprentissage que l'on livre inerte à l'esprit de l'étudiant. Mais par l'analyse de quelques cas, voyons certains problèmes que peuvent causer aux étudiants la fréquentation de ces matériels.

— Une présentation des notions en *hiatus* avec la maîtrise de l'orthographe

À quoi peut-il bien servir à un étudiant des ordres postsecondaires de se faire rappeler que *le*, *la*, *les* sont des articles définis, que *un*, *une*, *des* sont des articles indéfinis, que *du*, *de la*, *des*, sont des articles partitifs et que «les articles contractés *au*, *du* et *des* sont composés, en fait, des articles définis *le* et *les* et des prépositions *à* et *de*» (Clamageran, Grenier et Roy, 1989, 44; Stiévenart, 1991, A^7, 2)? Notons au passage que ces énumérations ne font jamais ressortir clairement le double emploi de *du* et *des* qui sont tantôt indéfinis et tantôt définis contractés. Nous pourrions aussi mentionner que Clamageran, Grenier et Roy ont passé sous silence l'existence même de l'article élidé *l'*; mais à quoi cela servirait-il de le faire puisqu'il n'y a pas de problèmes orthographiques liés à la transposition à l'écrit de ces articles?

En outre, à supposer qu'il soit utile ou qu'il devienne nécessaire pour les étudiants d'apprendre à distinguer entre les articles contractés et les articles

indéfinis homophones *du* et *des*, il faudrait procéder par substitution de déterminants : l'article indéfini ne requiert qu'un seul substitut (On veut *du/ce* pain.), alors que l'article contracté en requiert deux (Je vais *au/à ce* cinéma). À cet égard, il nous semble antididactique et artificiel de décomposer, comme le font certains matériels susmentionnés, les articles contractés *au* et *de* respectivement en *à + le* et en *de + le*, d'une part puisque, sur le plan diachronique, ces crases ne sont survenues qu'à la suite de l'amuïssement du «e» et d'autre part puisque, en aucune circonstance, en français contemporain, on est appelé à utiliser consécutivement les prépositions *à* ou *de* suivies de *le*; un tel remplacement est possible, mais il se fait naturellement de *au* par *à l'* (Tu vas *au* champ, *à l'*étage.) et de *du* par *de l'* (Tu touches *du* doigt, *de l'*index.), la vraie difficulté étant de ne pas confondre ces articles contractés avec leurs homophones partitifs (Vous achetez *du* houblon ou *de l'*or.)

À cet égard, ce n'est certainement pas en disant aux étudiants faibles, comme le fait l'un des matériels, que «*les articles partitifs* s'utilisent devant des noms de choses qu'on ne peut pas compter.» (Stiévenart, 1991, A[7], 3) et en illustrant cette définition par la phrase suivante : «*Voulez-vous* ***de l'eau, du*** *vin ou* ***de la*** *bière*?» qu'on va les amener à saisir ce qu'est un article partitif. Ces mêmes étudiants pourraient alors fort bien objecter qu'à notre époque, nous traitons **les eaux** usées, que nous servons souvent **deux ou trois vins** différents à un même repas et que certaines personnes prennent parfois **quatre ou cinq bières** en fin de journée. Mais ce qui pose un véritable problème en regard de l'apprentissage des déterminants, c'est beaucoup plus de rendre l'étudiant faible conscient des contraintes que les donneurs imposent aux receveurs, comme dans ces deux phrases-ci que nous plaçons en parallèle :

- As-tu vu Lise, *cette* enfant prodige?
- As-tu vu Jacques, *cet* enfant adorable?

et de l'amener à clarifier dans son esprit les rôles opposés ou presque des déterminants *le, la, l', les*, qui sont des *receveurs intragroupes* [La (R) salade (D)], et les rôles des pronoms *le, la, l', les*, qui sont des *donneurs intergroupes* [Cette marmelade, je *la* (D) trouve succulent*e* (R).].

Dans le même ordre d'idée, à quoi cela peut-il aider un étudiant faible en français écrit que de lui dire qu'«un déterminant possessif amène l'idée d'une appartenance» (Clamageran, Grenier et Roy, 1989), qu'«un déterminant démonstratif renferme les idées de montrer et d'insister» (*Ibidem*), que «les adjectifs ou déterminants numéraux amènent celle [l'idée] du nombre», etc.?

Ne sait-il pas cela depuis déjà fort longtemps? Pourquoi présenter d'abord la nature des mots et tant insister sur cet aspect, alors que, comme l'écrivait Laurence dès 1957, «presque tous les mots peuvent changer de nature selon leur fonction [... et que] c'est généralement la fonction d'un mot qui détermine sa nature»?

Par ailleurs, comment peut-on, à trois lignes d'intervalle, dire à un étudiant faible en français écrit qu'«une «épithète qualifie directement le nom» et qu'«un attribut caractérise le nom par l'intermédiaire d'un verbe», donner comme exemples, respectivement pour chaque explication, «*C'est une maison blanche*» et «*On a cru Pierre* ***malade***», et escompter qu'il comprendra, sans plus, la différence de fonction entre *blanche* et *malade*? Bien au contraire, il semble que c'est précisément ce genre d'explication qui, par insuffisance ou par procédure inexacte, contribue très souvent à créer de la confusion dans l'esprit des étudiants, surtout s'il s'agit des étudiants faibles.

— Une présentation des notions qui va de l'inutilité à la confusion

Pour illustrer et expliciter la signification de ce sous-titre, nous empruntons quelques exemples que fournit à ses usagers un didacticiel bien en vogue dans les centres d'aide en français.

Premier exemple. – Après avoir amené les étudiants à compter qu'une phrase passive contient deux mots de plus qu'une phrase active [une préposition (par ou de) et un auxiliaire], ce didacticiel les interroge sur «l'utilité de connaître le passif». Il leur répond que cela est utile «pour éviter de confondre la phrase passive et la phrase qui a pour structure S + V + attribut.» Et puis après? Rien. Pour nous qui, dès 1977, avons longuement étudié, dans *Contribution à l'analyse du syntagme verbal,* l'inutilité d'une telle procédure, l'essentiel n'est pas de faire compter aux étudiants le nombre de mots des groupes; l'essentiel, c'est d'en arriver à leur faire identifier avec exactitude la fonction de chaque mot et de leur faire observer les relations qu'ils entretiennent entre eux tant dans leur groupe respectif que d'un groupe à un autre.

Deuxième exemple. – Après avoir informé l'usager que «le verbe est parfois composé de deux mots», ce didacticiel illustre cette assertion à l'aide des trois phrases suivantes:

- Rémi SE lave.
- Je ME lèverai à huit heures.
- Jacqueline S'assoit dans le parc.

Ce type d'explication amène inévitablement l'étudiant à traiter le pronom «réfléchi» comme partie intégrante du verbe et, partant, à mettre sur le même pied tous les verbes pronominaux. Or, avec un pronominal, tantôt le pronom conserve son autonomie : il a alors une fonction propre et peut être remplacé par un autre pronom :

- Rémi SE lave. → Rémi LE lave.
- Ces enfants SE parlent. → Ces enfants LEUR parlent.

il peut même transmettre, selon le contexte, ses caractéristiques propres de genre et de nombre :

- Jacqueline SE trouve charmante. → Jacques LA trouve charmante.

tantôt, mais plus rarement, ce pronom perd son autonomie et fait partie du verbe. Impossible alors de le remplacer par un autre pronom :

- Jacqueline S'empare d'un sou. → (?) Jacqueline L'empare d'un sou.
- Le fisc S'aperçoit de l'erreur. → (?) Le fisc L'aperçoit de l'erreur.

Anodin, cet exemple, dira-t-on. Mais il en faudra du temps aux étudiants, en particulier s'il s'agit d'étudiants faibles en français écrit, pour effacer les effets insidieux et néfastes des explications traditionnelles qui trop souvent se rabattent sur la mémoire par manque de cohérence et de compréhension du système même de la langue.

Il faudrait prolonger autant comme autant cette analyse du matériel de rattrapage. Nous pourrions nous demander pourquoi tous et chacun de ces matériels de récupération amènent l'étudiant, le fort comme le faible, à mémoriser que l'adverbe est un mot invariable et qu'ils lui enseignent par la suite que, dans certains contextes, l'adverbe peut être féminin et même féminin pluriel (Ces filles sont *toutes* heureuses.). Nous pourrions chercher à savoir pourquoi des matériels amènent aussi l'étudiant, comme le fait *Parfen* (Stiévenart, 1990, 3), à apprendre que «le déterminant *aucun* est toujours singulier» puisqu'il devra bien un jour le lire ou l'écrire au pluriel, ne serait-ce que dans des expressions comme «sans aucuns frais» ou «sans aucunes

familiales». Nous pourrions vouloir comprendre pourquoi ces matériels surchargent la mémoire des étudiants avec des listes de verbes qui entraînent un attribut (*être, paraître, sembler, devenir, demeurer, rester, etc.*), un peu comme s'il n'y avait pas d'attribut dans une phrase comme «Tous revinrent enchantés de l'expérience» et comme s'il y en avait un dans la phrase «Ce ministre est à Québec». Mais ce [illegible] d'exemples, et il y en a beaucoup d'autres et des pires (voir deuxième chapitre, note 9, p. 57-58), ne sert qu'à montrer jusqu'à quel point la plupart des matériels de récupération manquent de cohérence interne et n'arrivent pas à proposer d'abord à l'étudiant la simplicité même du système du français écrit, quitte à y adjoindre ensuite la présentation des traits particuliers.

Mais nous arrêtons maintenant cette présentation dont les exemples suffisent déjà, semble-t-il, à illustrer jusqu'à quel point le matériel de récupération, tant celui des centres d'aide en français que celui des activités de rattrapage, aborde la résolution des problèmes orthographiques, qui sont d'ordre morphologique ou morphosyntaxique, éprouvés par les étudiants faibles en français écrit en leur proposant maintes fois d'effectuer des centaines d'exercices parcellarisants, souvent étrangers à l'atteinte même de l'objectif visé. Parce qu'elles font appel à une [illegible] des catégories grammaticales, parce qu'elles n'offrent aux étudiants qui éprouvent des problèmes avec l'accord des mots que des définitions sémantiques sans lien réel avec les difficultés d'ordre morphosyntaxique auxquelles les étudiants sont confrontés, parce qu'elles n'arrivent pas à donner aux étudiants faibles une explication ou une présentation simple du fonctionnement morphosyntaxique de la langue française écrite, parce qu'elles recourent constamment au métalangage notionnel sans lien direct avec les difficultés mêmes des étudiants faibles, parce qu'elles n'intègrent pas habituellement l'exercice du code à la pratique discursive, les approches «didactiques» destinées à assurer le rattrapage en français écrit s'avèrent tellement hors cible, parfois, qu'elles font perdre beaucoup de temps aux étudiants qui s'y inscrivent et les conduisent trop souvent à la même démotivation et aux mêmes échecs qu'ils ont éprouvés en ce domaine pendant douze ans de formation ou plus.

En définitive, selon les résultats aux tests administrés annuellement par les établissements d'enseignement supérieur, ressort de cette analyse que plus du tiers des étudiants des ordres postsecondaires ne disposent pas d'une maî-

trise suffisante du français écrit, en particulier pour tout ce qui concerne les relations grammaticales et l'orthographe lexicale de base. Émerge aussi de cette analyse que les deux principales solutions retenues pour aider les étudiants en difficulté s'équivalent en pratique, en ce sens qu'elles apportent à l'étudiant beaucoup, et peut-être beaucoup trop, de notions et d'explications, sans lui permettre pour autant de percevoir ni d'appréhender les quelques lois fondamentales qui sous-tendent tout le fonctionnement du français écrit. Cet examen de la situation fait voir un écart important, une inadéquation en quelque sorte, entre la maladie observée et les remèdes apportés.

2. Apport de la recherche quant aux aspects linguistiques et métalinguistiques

Qu'apporte la recherche linguistique, didactique et psychologique pour résoudre ces difficultés d'apprentissage observées chez les étudiants faibles en français écrit, pour les aider à effectuer le rattrapage nécessaire, pour leur permettre de contourner l'effet de halo plutôt nébuleux qui les empêche d'établir à bon escient les relations d'ordre grammatical, d'employer les bons termes au bon moment, de se donner une méthode de travail qui les amène à rédiger de moins en moins à l'aveuglette ou par instinct, d'être motivés à produire, de plus en plus souvent, des textes cohérents, qui répondent davantage aux attentes et aux besoins de leurs récepteurs? En réalité, hormis les mesures ponctuelles certes, mais d'ordre tout à fait pragmatique, que représentent l'implantation de centres d'aide en français et la mise sur pied d'une activité de rattrapage, il s'est fait bien peu de choses pour contrer les effets néfastes de cette situation chez les étudiants des ordres postsecondaires chez qui «la force d'ancrage de l'erreur [...] est nettement supérieure à celle observée chez les élèves du primaire» (Catach et Charmeux, 1985). De fait, on n'a pas encore cerné comment un étudiant du postsecondaire réfléchit au moment où il est appelé à résoudre des problèmes d'ordre linguistique, comment il organise ses connaissances quand il rédige un texte et quels processus cognitifs sont alors en cause, comment il perçoit la langue française écrite et sa compétence en français écrit, car comme l'a dit Bonnet (1985), «il n'est pas d'amélioration possible sans l'accord et la conviction des intéressés». Tels sont, en peu de mots, les trois volets principaux de cette recherche, pour chacun desquels nous esquissons l'apport des principales recherches antérieures.

Les réflexions et les raisonnements d'ordre métalinguistique émis par des étudiants des ordres postsecondaires lorsqu'ils ont à résoudre des problèmes d'ordre syntaxique, lexical, grammatical et orthographique, à la fois en situation d'identification d'erreurs, de correction de textes et de rédaction, constituent l'un des trois champs majeurs d'investigation de la présente étude. Plusieurs recherches antérieures à celle-ci, menées jusqu'à maintenant en ce domaine, ont porté sur l'évolution et sur le développement des raisonnements d'ordre métalinguistique chez les enfants de 6 à 12 ans (Boutet et Gauthier et Saint-Pierre, 1983 et 1985) ou chez ceux de 8 à 12 ans (Othenin-Girard et de Weck, 1988). D'autres, telles celle d'Ariaux-Maraux (1985) et celle de Reuter (1985), ont abordé l'analyse des réflexions grammaticales faites par des dysorthographiques ou par des élèves du secondaire aux prises avec des problèmes orthographiques concrets. Mais à notre connaissance, aucune n'a étudié en profondeur les cheminements réflexifs spécifiques, les points d'ancrage, sur lesquels se fondent les décisions scripturelles d'ordre orthographique ou rédactionnel des jeunes adultes qui ne sont plus assujettis à suivre ou à subir une formation particulière en français écrit et qui, comme le disent certains d'entre eux, pensaient être débarrassés à tout jamais de la littérature, des cours de grammaire et des cours de rédaction.

En regard de cette orientation particulière, l'apport de recherches comme celles de Bibeau *et al.* (1975), de Troestler (1978), de Bureau (1976, 1985), de Biron, Lafontaine et Roy (1987 à 1991), d'Asselin et McLaughlin (1992), de Balmer et de Candel (1991), de Roy et Lafontaine (1992) demeure plutôt marginal, en ce sens que les résultats de ces enquêtes, qui ont mis en exergue les faiblesses du français écrit des étudiants du postsecondaire, sont restés au stade descriptif : les analyses se sont surtout limitées à décrire les performances des étudiants selon des facteurs externes (âge, provenance sociale, groupe d'appartenance sexuelle, secteur de formation, etc.). Toutefois, parmi ces chercheurs, certains ont souligné la nécessité d'intervenir et d'institutionnaliser, en quelque sorte, ce que nous pourrions appeler «une pédagogie de l'erreur». «Dans tout apprentissage, disait Bureau (1985), l'erreur est éminemment profitable... *à condition d'en prendre conscience*» : c'est précisément à cette prise de conscience que conduira l'analyse des réflexions métalinguistiques dont le chapitre suivant présente le protocole de recherche. Auparavant, il importe d'examiner les données de la recherche quant à la valeur qu'on peut accorder aux verbalisations indispensables à l'analyse de cette prise de conscience.

2.1 Une brève revue des écrits

Trois séries d'études retiennent notre attention. Il s'agit de celle de Berthoud (1982) qui examine «la relative fiabilité du discours métalinguistique des apprenants», de celle de Boutet, Gauthier et Saint-Pierre (1985) qui analysent la réflexion métalinguistique d'enfants du primaire, et de celles de Legros, de Lafontaine et de Mahieu-Marneffe sur l'appropriation grammaticale rapportées, en 1988, dans la revue *Enjeux*.

— VALEUR RELATIVE DES VERBALISATIONS MÉTALINGUISTIQUES ET LINGUISTIQUES

Dans un texte bien ramassé, Berthoud (1982) «pose le problème difficile de l'adéquation entre réflexion et verbalisation métalinguistique». S'appuyant sur Culioli (1968), comme le feront ultérieurement Boutet, Gauthier et Saint-Pierre (1983) et Lebrun (1990), elle (Berthoud) distingue l'«activité épilinguistique des apprenants» qui est non consciente et qui ne fait pas l'objet de verbalisations, et l'«activité métalinguistique» proprement dite qui est consciente et qui se manifeste totalement ou partiellement par des verbalisations. De là, elle pose le problème du niveau d'adéquation entre «activité métalinguistique (consciente) et verbalisation métalinguistique», qui, précise-t-elle, «n'apparaissent pas dans une relation d'implication symétrique», car toute activité métalinguistique «ne passe pas nécessairement par la verbalisation». De là, elle conclut à un possible «décalage entre la capacité de réflexion et la capacité de verbalisation» de l'apprenant.

À ce sujet, elle dégage trois niveaux d'adéquation ou d'inadéquation, à savoir celui où «l'apprenant verbalise l'ensemble de ses représentations», celui où il «verbalise une partie seulement de ses représentations conscientes» et celui où il «verbalise autre chose que ses représentations conscientes». Elle situe, au premier niveau, le discours scientifique et les verbalisations des apprenants, au deuxième et au troisième niveau. Considérant ensuite qu'il peut y avoir adéquation plus ou moins grande entre l'activité linguistique et l'activité métalinguistique, ce qui l'amène à subdiviser chaque niveau en trois sections, elle en arrive à dresser un éventail théorique de neuf types de fluctuations qu'elle définit aussi bien pour la situation d'émetteur (locuteur et scripteur) que pour celle de récepteur (auditeur et lecteur).

Fondamentale, cette étude! D'une part, elle fait ressortir la nécessité de différencier le savoir exprimé du savoir réel qui peut lui être égal ou supérieur. À cet égard, il sera intéressant, comme l'indique Berthoud, de distinguer les réflexions métalinguistiques des étudiants forts de celles des étudiants moyens ou faibles, tant en situation de production qu'en situation de reconnaissance. D'autre part, elle invite à ne pas confondre l'expression d'un savoir avec la maîtrise totale ou partielle de ce savoir. Ainsi, il y a lieu de ne pas confondre un étudiant qui, en présence d'un participe passé précédé de l'auxiliaire «avoir», reconnaît qu'il s'agit bel et bien d'un participe et en énonce correctement la règle d'accord sans être capable de l'appliquer avec un étudiant qui rappelle à tort et à travers la même règle : le premier dispose d'un savoir pratique insuffisant alors que le second, qui semble réduit au psittacisme grammatical, ne dispose sans contredit que d'un pseudosavoir. Cette étude soulève aussi l'épineux problème d'identifier comment chemine ou se réalise le savoir, en particulier pour ce qui est devenu intégré au domaine des automatismes après plusieurs années de formation.

— Le développement de la conscience métalinguistique et linguistique

Dans leur article «Savoir dire sur la phrase», Boutet et Gauthier (1983), qui étudient la réflexion métalinguistique d'enfants de 6 à 12 ans, présentent d'abord une synthèse des études antérieures sur le sujet. Elles rapportent que ces études ont porté sur l'aptitude des enfants à isoler les parties constitutives d'un mot (lettres et syllabes), à reconstituer des mots à partir de syllabes données, sur leur perception de ce qui distingue un mot d'un autre mot, sur leur conscience de ce qui constitue une phrase, sur leur conscience de la grammaticalité ou de l'agrammaticalité d'une phrase et des motifs qui sous-tendent à cet égard leurs jugements par rapport à ceux d'adultes, sur leur conscience des lois qui gouvernent l'organisation interne des phrases (sélection des mots, syntaxe, règles de sous-catégorisation, etc.). Elles donnent ensuite les résultats de leur propre recherche qui porte sur la reconnaissance d'unités-phrases et sur l'analyse des arguments de grammaticalité ou d'agrammaticalité émis à leur sujet, par les enfants, tels la «non-différenciation entre le sens du *mot* phrase et le référent de la phrase», «la prise en compte de la situation d'énonciation», «la prise en compte des propriétés sémantiques» et «la prise en compte des propriétés formelles».

En bout de piste, elles constatent que «la capacité de prendre la langue comme objet réflexif est en relation avec l'âge des sujets». D'où le fait qu'avec l'âge, les arguments non métalinguistiques décroissent au profit des arguments

métalinguistiques, que les deux types d'arguments persistent même à douze ans, que l'école «qui fait essentiellement porter l'attention des élèves sur les plans orthographique et morphologique, mais très peu sur les plans sémantique et énonciatif» – l'article est de 1983 – modifie profondément la perception que les enfants ont de la langue. Deux ans plus tard, dans un article paru dans la *Revue française de pédagogie*, les mêmes auteures mettent en garde les responsables de la pratique pédagogique : elles soulignent le fait que «reconnaître que les enfants se [construisent] des hypothèses sur la langue, des systèmes de représentation, ne signifie pas qu'ils [ces systèmes] soient justes, adéquats et opératoires» (Boutet, Gauthier et Saint-Pierre, 1985); puis elles insistent d'une part sur le fait que l'enseignement devra faire cheminer et ajuster «les jugements que les enfants portent sur la langue», et d'autre part sur la nécessité de prendre en compte l'activité métalinguistique même des apprenants, faute de quoi il y a risque d'y avoir «superposition de savoirs contradictoires ou partiellement incompatibles».

Mises en garde indispensables et tout à fait utiles à la conduite même de notre étude. En effet, la connaissance de l'évolution de l'activité métalinguistique chez les enfants de 6 à 12 ans peut s'avérer un apport précieux : elle permettra, par exemple, de comparer deux stades de maturation langagière représentés respectivement par la fin de l'enfance et le début de l'âge adulte non seulement par rapport au renforcement des acquisitions relatives à la conscience linguistique susceptibles de survenir à l'adolescence mais également par rapport aux effets divergents de l'influence de l'enseignement du français dispensé à la pièce par l'école sur l'appropriation systématique de la langue au secondaire. Cette appropriation devrait normalement aboutir à une compréhension précise du système de la langue orale et écrite par chaque étudiant, ce qui éviterait vraisemblablement par la suite aux établissements d'enseignement postsecondaire d'avoir à assumer des activités de rattrapage en français écrit, encore que, comme le dit Lafontaine (1988), «[connaître] le fonctionnement de la langue ne suffit pas à régler les questions pratiques que rencontre l'utilisateur».

— LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE ET LE MÉTALANGAGE

Certaines recherches ont porté sur la maturation langagière qui s'opère à l'adolescence, période pendant laquelle l'élève s'affiche pour ou contre la norme standard, période pendant laquelle ses travaux témoignent, par leur qualité,

non seulement de sa compétence en expression orale et écrite mais aussi de sa motivation par rapport à la recherche constante d'un français de qualité. C'est durant cette période que surviennent la complexification de la phrase et son équilibrage difficile, que s'affermit le bon usage des temps verbaux, que s'étend l'emploi des circonstancielles, que s'effectue la recherche consciente du mot juste et du verbe approprié.

Trois études récentes rapportées dans *Enjeux* (juin 1988), celle de Gobbe sur les circonstancielles, celle de Legros qui traite des problèmes de réécriture et de grammaire en rapport avec la «gestion» de la phrase complexe pour la réalisation d'un portrait et celle de Mahieu-Marneffe intitulée «Temps et textes : constats et perspectives», montrent, la première, les difficultés relatives au respect des référents interpropositionnels par les élèves du secondaire qui font usage de circonstancielles, la deuxième, les chemins tortueux et souvent inefficaces suivis par des adolescents du premier degré qui ont eu à réécrire en une seule phrase «un portrait d'élève produit par un élève de 12 ans» et la troisième, le traitement effectué par des élèves du secondaire sur deux textes comportant des erreurs de temps de verbe. Cette dernière étude, celle de Mahieu-Marneffe, fait entre autres ressortir la nécessité de «partir des compétences spontanées et métalinguistiques des élèves pour structurer son enseignement», de fonder l'intervention «sur la compétence passive et sur la compétence active» de l'élève et «met en évidence le caractère individualisé des erreurs d'emploi». Notons enfin qu'en ce qui concerne la maîtrise des temps verbaux par les élèves du secondaire, Mahieu-Marneffe, qui préfère tabler sur la «compétence spontanée des apprenants», ne voit pas la pertinence d'étayer l'enseignement d'apports métalinguistiques complexes parce que cela «conduit l'élève scolarisé [à produire] des fautes que, sans enseignement, il n'aurait probablement pas commises».

Ces études établissent une sorte de point limite d'impertinence du recours au métalangage dans l'enseignement de la langue écrite au secondaire. Ce n'est toutefois pas le cas pour l'appropriation de la morphologie et de l'orthographe (d'usage), domaines pour lesquels les élèves, tant ceux du primaire que ceux du secondaire, ont besoin, comme l'indique par ailleurs Boutet (1988), d'«une métalangue, de désignations précises pour organiser un discours grammatical recevable et cohérent».

2.2 Vers une compréhension de la manière dont les étudiants résolvent les problèmes linguistiques

Ces réflexions nous ramènent à l'une des questions fondamentales de notre recherche, celle de connaître le niveau d'appropriation que les étudiants des ordres postsecondaires ont de la langue écrite. Il importe de déterminer si ces étudiants utilisent, à bon escient ou non, les contenus linguistiques qui leur ont été dispensés au cours de leurs onze premières années d'études et la pertinence du métalangage sur lequel ils appuient leurs choix ou leurs décisions dans la résolution de problèmes morphologiques, syntaxiques, orthographiques, discursifs, etc.

Comme l'indique Simard (1992), la formation, tant celle du primaire que du secondaire, vise à faire acquérir aux élèves des connaissances non seulement en ce qui a trait aux savoirs orthographique et grammatical qui sont largement détaillées dans le *Programme d'études de français*, mais aussi «sur tous les aspects du texte, du discours, de la phrase et du mot». Certes, «l'école primaire et secondaire, ajoute-t-il, ne vise pas à former des grammairiens, des spécialistes du langage [...], mais cela ne veut pas dire que l'on doive pour autant délaisser les connaissances. Au contraire, au primaire et au secondaire surtout, les élèves doivent acquérir des connaissances explicites sur le langage dans la mesure où ces connaissances favorisent le développement des habiletés langagières». Parmi celles-ci figure la capacité d'induction de règles ou de lois (connaissances procédurales) à l'aide des opérations linguistiques préconisées par le *Programme d'études de français*, dont la substitution incluant la pronominalisation, la transformation, la permutation, l'addition et la soustraction[3].

Compte tenu que depuis déjà plus d'une décennie, l'enseignement du français au primaire et au secondaire repose sur l'intégration ou sur la concomitance de l'apprentissage grammatical et de la pratique discursive, nous nous interrogeons, comme Othenin-Girard et de Weck (1988) l'ont fait pour les élèves de 8 à 12 ans, en particulier dans «Si le savoir grammatical ne reflétait

3 En relation avec le *Programme d'études*, on peut consulter à ce sujet deux publications des programmes de perfectionnement des maîtres en français : *Cinq opérations linguistiques* de Gosselin, Girard et Simard (1981) et, de McNicoll et Roy, *Pronoms et variations orales : deux outils pour l'écrit* (1985).

pas l'enseignement reçu», sur ce que les étudiants des ordres collégial et universitaire «appréhendent des théorisations qui leur sont proposées», sur ce qu'ils «reprennent de l'enseignement reçu dans leurs propres raisonnements grammaticaux» et sur les «transformations qu'ils font subir aux notions et aux procédures enseignées». Que reste-t-il ou qu'advient-il en définitive des connaissances linguistiques transmises par l'école aux élèves et qu'ils ont assimilées tant bien que mal, lorsque ce savoir, confronté aussi à leurs propres perceptions de la langue, doit être explicité (usage du métalangage)?

Selon Othenin-Girard et de Weck, chez les 8 à 12 ans, ce savoir qui «se présente comme un agglomérat composite et mouvant» demeure peu généralisable. Si les enfants de cet âge retiennent surtout ce qui leur est facilement accessible et s'approprient fort mal et difficilement la description théorique, voire le charabia[4] métalinguistique, imposée par l'école, qu'en sera-t-il de la pertinence de la réflexion ou des réflexions métalinguistique(s) émise(s) par les jeunes adultes que représentent les étudiants de collège et d'université? Chez ces jeunes adultes qui ont à satisfaire des besoins de scripteurs, que sont devenus les raisonnements de nature linguistique? Jusqu'à quel point le savoir appris et le savoir induit par les élèves diffèrent-ils du savoir réel transmis par l'école et quelle est leur force d'ancrage? La capacité d'observer la langue, que l'on disait intuitive chez l'enfant, a-t-elle été renforcée ou diminuée par plus de douze ans de fréquentation scolaire? Jusqu'à quel point sera-t-il possible de photographier ou encore de suivre le cheminement de l'activité métalinguistique d'un individu adulte? Jusqu'à quel point, comme le signalaient Boutet, Gauthier et Saint-Pierre (1983), la capacité métalinguistique d'un individu diffère-t-elle de la connaissance qu'il a des règles de la langue? Quel degré de fiabilité peut-on accorder aux verbalisations (méta)linguistiques émises par un individu? Quand l'activité métalinguistique se transforme-t-elle en psittacisme grammatical? À ces questions auxquelles le chapitre suivant apporte une amorce de réponse se greffent la pratique même du discours et les processus cognitifs qui la sous-tendent.

---

4 Robert définit d'abord ce terme comme «langage, style incompréhensible», ce qui est souvent, pour l'élève, le cas du métalangage. Il peut être utile de consulter à ce propos l'analyse du français écrit à l'université, en particulier en ce qui concerne certaines déformations lexicales, réalisée par Montballin, van der Brempt et Legros (1995) ainsi que l'étude de Roy (1995) consacrée à la manière dont les étudiants du postsecondaire résolvent des problèmes de syntaxe.

CONCLUSION

Au terme de ce parcours qui a permis de confronter le problème de la connaissance insuffisante du français écrit qui caractérise de 30 à 40 pour cent des étudiants des établissements d'enseignement supérieur de langue française du Québec aux divers moyens qui ont été adoptés par ces mêmes établissements pour remédier à la situation, il importe, malgré ce regard, parfois sévère, sur certaines pratiques liées principalement au rattrapage, de souligner l'abondance du travail accompli en ce domaine depuis plus d'une quinzaine d'années de même que la persistance, pour ne pas dire l'acharnement, à soutenir coûte que coûte tout effort de réappropriation du français écrit par les étudiants du post-secondaire. Dans les collèges, ce sont les étudiants qui réussissent le mieux en français qui sont appelés à dispenser de l'aide à ceux qui éprouvent des difficultés majeures; dans les universités, on recourt à des activités spéciales d'enseignement pour assumer la récupération des étudiants faibles en français écrit. Dans chaque cas, il importait que des mesures immédiates soient prises et les responsables du dossier ont agi au mieux avec les moyens dont ils disposaient.

Pourtant, après quelques années de recul et à l'examen de ce qui s'est fait, il faut constater que les moyens d'aide proposés aux étudiants faibles n'ont abouti bien souvent qu'à leur remettre sous les yeux les informations d'ordre grammatical qui leur ont été présentées à maintes reprises au cours de leur cheminement scolaire antérieur. Ceci a été dit davantage en relation avec l'urgence de la situation qui imposait aux responsables de ces dossiers de parer au plus pressé que pour décrier le travail accompli. Mais le travail accompli, parce qu'il s'est déroulé sans l'étude préalable des véritables causes d'échec, a permis aux étudiants de réussir à une activité d'enseignement ou à un test; il ne leur aurait pas assuré, toutefois, une compréhension du fonctionnement global du français écrit, en particulier pour ce qui concerne la qualité intrinsèque d'une production textuelle ainsi que pour les éléments externes qui en font partie.

Étant donné l'ampleur de ce qu'il faudrait savoir pour mener à bien une telle entreprise de récupération, nous avons commencé, dans ce chapitre, à dépouiller les données les plus susceptibles d'aider à circonscrire la façon dont les étudiants résolvent les problèmes de français écrit auxquels ils sont quotidiennement confrontés. Nous avons cherché à savoir comment, au-delà de sa propre compétence langagière, un individu réfléchit consciemment au

langage même qu'il utilise ou que d'autres utilisent et à déterminer la valeur qu'il est possible de conférer aux différentes verbalisations, tant linguistiques que métalinguistiques qui reflètent cette conscience. Nous disons bien «qui reflètent», car notre analyse de l'appropriation linguistique se voit d'abord limitée par la quantité des verbalisations émises par les sujets qui ont participé à notre recherche, étant entendu que ces sujets sont eux-mêmes soumis à leur propre capacité ou habileté d'expression; elle est également limitée par ailleurs par la relative fiabilité de chaque verbalisation. Ces restrictions paraissent des plus pertinentes, car chez des scripteurs jeunes adultes, le développement d'automatismes d'écriture, en particulier en ce qui a trait au champ orthographique, peut faire en sorte que demeurent inédites et inconscientes certaines réflexions linguistiques et métalinguistiques.

DEUXIÈME CHAPITRE

Conscience métacognitive et compétence linguistique

Introduction

Les interrogations soulevées au premier chapitre ont fait ressortir la nécessité de tracer le portrait de la connaissance de la langue française écrite des étudiants des ordres supérieurs d'enseignement. On a maintes fois tenté de réaliser ce portrait en administrant aux étudiants des tests de connaissance du français écrit; mais ce stade est maintenant dépassé : il faut désormais examiner et analyser ce qui vient à l'esprit des étudiants au moment où ils rencontrent et résolvent des difficultés de français écrit. À cette fin, nous faisons appel à l'apport de la métacognition, de la métalinguistique et de la linguistique, ainsi qu'aux principales tentatives d'explication et d'analyse des comportements des scripteurs antérieures aux nôtres. Les données de la métacognition (voir 1.1 *infra*) contribueront à l'interprétation des verbalisations des sujets au regard de leurs propres processus d'apprentissage de la langue écrite. La métalinguistique nous aidera à tenir compte non seulement de la façon d'apprendre ou d'activer les apprentissages, mais également de ce qui est appris, c'est-à-dire du langage et d'une partie du métalangage (la grammaire et les règles apprises). De là découle l'apport particulier de la linguistique, de ses théories et des opérations qui en sous-tendent les raisonnements.

Nous cherchons à déterminer la manière dont procèdent les jeunes adultes, experts et non experts, pour résoudre des problèmes d'ordre linguistique qui concernent la pertinence syntaxique, la convenance lexicale, les relations morphosyntaxiques, le respect de l'orthographe d'usage, etc. Nous examinons l'apport de recherches antérieures, en ce qui touche le plan proprement linguistique et en ce qui a trait au plan didactique.

1. L'apport de la recherche

Diverses recherches contributoires présentées antérieurement (premier chapitre, 2.1) ont indiqué que, chez les 8 à 12 ans, le savoir linguistique «se présente comme un agglomérat composite et mouvant» peu généralisable, que ce savoir ne reflète pas nécessairement les enseignements reçus, qu'au fil des années scolaires se sont superposés des savoirs enseignés parfois contradictoires, que les critères linguistiques qui sous-tendent les choix des enfants sont beaucoup plus d'ordre sémantique que formel, etc. Cette rétrospective a également fait ressortir que les recherches, même les plus récentes, sont demeurées plutôt générales, touchant la conscience métalinguistique ou linguistique par le biais de l'acceptabilité, ou de l'inacceptabilité, syntaxique et lexicale surtout, qu'elles ont porté principalement sur des échantillons d'écoliers du primaire et, plus rarement, sur des groupes d'élèves du secondaire. Par ailleurs, cette revue des écrits nous a permis – nous pensons en particulier à l'apport de Berthoud (1982) et à celui de Boutet, Gauthier et Saint-Pierre (1983) – de différencier la capacité métalinguistique d'une personne du contenu même des verbalisations qu'elle peut émettre par rapport à un problème langagier précis. Enfin, ce fut l'occasion de rappeler les orientations des *Programmes d'études de français* de 1979: ce programme préconise qu'au cours primaire, l'appropriation des faits de langue se fasse davantage par osmose, c'est-à-dire par la pratique même de l'écriture, que par un enseignement régulier des divers éléments notionnels. Cette orientation didactique s'est vue réaffirmée, quelques années plus tard, par Rondal et Cession :

> «Un enseignement systématique de la grammaire ne peut se justifier éventuellement qu'au niveau de l'école secondaire [...], dès qu'on peut être assuré que les potentialités intellectuelles et métalinguistiques de l'adolescent lui permettent d'aborder avec fruit cet enseignement» (Rondal et Cession, 1987, p. 15)

et elle a été constamment appuyée et maintenue depuis par l'Association québécoise des professeurs de français ainsi que par de nombreux spécialistes en ce domaine, dont Moffet (1992 et 1995), Simard (1992), etc.

Même si, à notre connaissance, aucune recherche n'a jusqu'à présent porté directement sur l'étude des réflexions linguistiques de jeunes adultes «hautement scolarisés» relatives aux domaines de la syntaxe, des relations grammaticales, du vocabulaire, de l'orthographe d'usage, etc., il n'en reste pas moins que certaines expériences ont été tentées avec des sujets moins scolarisés ou

qui présentaient des problèmes d'apprentissage. C'est le cas en particulier de l'étude menée par Ariaux-Maraux (1985) auprès de 29 sujets considérés comme dysorthographiques; c'est également le cas de l'étude de Debeurme (1989) qui a reproduit la démarche d'Ariaux-Maraux en prenant comme échantillon 30 étudiantes de baccalauréat en formation des maîtres. Ces études appliquées auxquelles il faut ajouter, entre autres, celle de Noël (1991), plus fondamentale et plus englobante, sur la métacognition, et celle de Mahieu-Marneffe (1988) à laquelle nous avons fait référence précédemment (premier chapitre) servent d'une certaine manière de balise, d'appui et de garant à notre étude sur l'appropriation linguistique chez les étudiants des ordres supérieurs d'enseignement. Cette dernière étude dont nous présentons ci-après les caractéristiques prend appui sur les données de la métacognition, de la métalinguistique et de la linguistique pour examiner le cheminement réflexif des étudiants du postsecondaire lorsqu'ils résolvent des problèmes de français écrit.

1.1 L'apport de recherches en métacognition

Au début de sa revue des écrits sur la métacognition, Noël (1991) distingue trois processus mentaux sous-jacents à l'apprentissage: la *métamémoire* qu'elle définit comme «ce que le sujet sait sur la manière dont il a mémorisé», la *métacompréhension* qu'elle décrit comme «ce que le sujet sait sur son processus de compréhension» et la *métarésolution* qui se rapporte «aux connaissances ou aux perceptions du sujet relatives aux processus mentaux qui se déroulent dans des situations de problème». En ce sens, l'activité métacognitive pourrait correspondre aux diverses réflexions descriptives ou évaluatives faites par un sujet sur l'utilisation de sa mémoire, sur ses cheminements de compréhension et sur sa façon de résoudre un problème. Comme Noël (1991) le précise encore, «la métacognition peut aboutir à un jugement (habituellement non exprimé) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit et éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscitée».

En ce sens, parce qu'elle concerne la réflexion sur la réflexion (sur la mémoire, sur la compréhension et sur la «solution»), l'activité métacognitive se situe, pour l'instant du moins, au-delà de nos préoccupations premières de recherches, car avant d'en arriver à ce stade d'analyse pour la maîtrise du français écrit chez les étudiants des ordres supérieurs d'enseignement, il

faut identifier, croyons-nous, les processus que ces étudiants mettent en œuvre pour résoudre des problèmes «ordinaires» de français écrit, c'est-à-dire qu'il nous faut connaître à quelles fins et en quelles circonstances ils font appel à leur mémoire, quelles sont leurs décisions d'ordre orthographique ou rédactionnel qui découlent de l'application de stratégies linguistiques ou discursives.

Toutefois, cela ne signifie pas une mise de côté ou une non-prise en compte de l'aspect métacognitif; au contraire, nous le prenons en considération, mais seulement par l'intermédiaire des verbalisations spontanées susceptibles de donner accès à l'analyse de l'activité métacognitive. Dans cette perspective, il semble probable qu'à travers l'analyse de plus de quatre cents heures de verbalisations, nous puissions à tout le moins vérifier les distinctions établies par Brown (1978) et que rapporte Noël (1991) au sujet de la métamémoire : «savoir quand on sait», «savoir ce que l'on sait», «savoir ce que l'on a besoin de connaître», et de l'utilisation des capacités métacognitives chez des scripteurs efficaces et chez des scripteurs moins efficaces. Nous croyons que ce même corpus de verbalisations nous permettra de voir comment s'extériorisent, de façon spontanée ou en situation naturelle, les trois aspects ou les trois étapes de la métacognition définies par Noël (1991), à savoir le *processus métacognitif* ou «la conscience qu'a le sujet des activités cognitives qu'il effectue ou de leur produit», le *jugement métacognitif* ou «[l'évaluation que fait le sujet de] ses activités cognitives ou de leur(s) produit(s)» et la *décision métacognitive*, c'est-à-dire l'action engendrée par le jugement cognitif et faite par «le sujet en vue de modifier ou non ses activités cognitives ou leur produit ou tout autre aspect de la situation».

Deux exemples illustrent ces observations. Le premier concerne des réflexions émises par un scripteur au moment de choisir un sujet de rédaction. Après avoir lu les trois sujets proposés, ce scripteur, qui est un étudiant de la Faculté des sciences, mentionne que le sujet relatif à l'*environnement* est celui qui l'intéresse davantage, puis se rendant compte qu'il ne dispose pas sur place de la documentation nécessaire, il décide qu'il ne peut pas traiter de ce sujet en ce moment. D'une certaine manière, il se trouve contraint par la situation à laquelle nous le soumettons et qui ne lui donne simultanément accès ni à des revues ni à des ouvrages scientifiques qu'il utiliserait en situation normale de travail. Déçu mais cohérent avec sa propre réflexion, il se résout à rédiger sur un sujet plus général, celui de la *condition masculine*. Le cheminement réflexif de cet étudiant indique qu'il est conscient des exigences inhérentes à la

production du texte demandé, que la situation d'écriture dans laquelle il se trouve placé (absence de documentation) le conduit à porter un jugement négatif par rapport à la production immédiate d'un tel texte, ce qui le conduit à décider de choisir un autre sujet de rédaction. Il change de sujet, mais cela ne résout pas son problème de documentation. Un second exemple, celui de l'étudiant qui hésite quant à l'orthographe exacte de *ralentir* et qui, après avoir dit : «Je me demande s'il prend un "l" ou deux "l".», ajoute : «Je vais l'écrire rapidement des deux façons pour être bien sûr.» Par sa première verbalisation, qui relève de l'activité métamnémonique, cet étudiant indique qu'il sait qu'il ne sait pas de façon certaine. Par sa deuxième réflexion, qui relève de la métarésolution, il fait consciemment appel à un processus de résolution de problème qu'il juge satisfaisant pour lui, en la circonstance. Toutefois, l'analyse des copies des étudiants qui ont collaboré à l'expérimentation du *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* nous permet de mettre en cause l'efficacité d'une telle procédure.

Voilà deux exemples de scripteurs dont l'activité métacognitive verbalisée manifeste qu'ils sont conscients des exigences inhérentes à la réalisation acceptable d'une tâche d'écriture précise. Mais en ce domaine de la métacognition auquel se rattache ce que Gombert (1990) appelle le sous-domaine du métalangage ou celui des activités métalinguistiques, nos analyses resteront soumises à ce que chaque sujet de notre échantillon exprimera à haute voix lors de la réalisation de la tâche que nous lui demanderons.

1.2 L'apport de recherches sur l'aspect métalinguistique

L'analyse de la situation relative à la maîtrise du français écrit chez les étudiants des ordres postsecondaires (premier chapitre) a fait ressortir l'absence de recherches sur la manière dont ces étudiants résolvent leurs problèmes d'écriture; et cela, malgré la situation actuelle qui accule plus du tiers d'entre eux à devoir faire du rattrapage en français écrit. De plus, cette analyse indique que les moyens mis en œuvre pour effectuer ce rattrapage s'avèrent souvent hors cible et en inadéquation presque constante avec les besoins ressentis par les étudiants faibles. D'où l'importance, pour aider ces derniers, de déterminer la manière dont ces jeunes adultes se comportent face à des difficultés d'écriture, qu'elles soient d'ordre discursif, syntaxique, lexical, orthographique, etc. C'est par rapport à chacun de ces champs d'utilisation du langage que Gombert (1990) définit la métalinguistique et qu'il faut situer la ou les

réflexion(s) des étudiants sur la langue et leurs capacités d'intervenir, par une planification et un contrôle appropriés, sur leurs propres processus de traitement linguistique. C'est également par rapport à chacun de ces champs d'utilisation du langage qu'il faudra ultérieurement situer l'intervention en relation avec leurs compétences métalinguistiques spontanées et avec celles qui ont été acquises à l'école ou que celle-ci a transmises.

Dans cette perspective, la revue des écrits, ceux de Berthoud (1982), ceux de Boutet, Gauthier et Saint-Pierre (1983 et 1985), ceux d'Othenin-Girard et de Weck (1988), a permis de rappeler que «l'adéquation entre réflexion et verbalisation métalinguistique» n'existe probablement que chez les spécialistes de la langue et que l'activité métalinguistique verbalisée ne correspond que de façon partielle et variable à l'activité métalinguistique totale d'un sujet. Il ne faut pas oublier, par ailleurs, le pan de l'activité épilinguistique (voir premier chapitre) dont on ignore l'ampleur et l'influence réelles. Cela signifie, par exemple, que l'analyse des verbalisations linguistiques de nos sujets devra se faire en tenant compte non pas tant de leur quantité, mais surtout de leur qualité, c'est-à-dire de leur pertinence comme solution au problème posé; cela signifie également qu'il nous faudra prendre en considération, compte tenu des contraintes inhérentes à l'expérimentation, le moment même où entrent en jeu l'activité linguistique et l'activité métalinguistique. À ce propos, Gombert (1990) indique, en citant Nold et Humes, que «le rédacteur inexpérimenté revient moins sur son texte que ne le fait l'expert (Nold, 1981) et [que], contrairement à ce dernier, il s'intéresse plus à la détection des erreurs de surface (grammaire, orthographe et ponctuation) qu'au contrôle [même] de la signification et de l'adéquation communicative de la production (Humes, 1983)». Ces observations rejoignent aussi les propos de Rondal et Cession (1987) quant au moment propice à l'insertion ou à l'intégration de la réflexion linguistique et métalinguistique à l'apprentissage scolaire.

Après avoir observé «la dissociation qui intervient chez l'enfant entre le niveau des comportements verbaux et celui des jugements et des raisonnements sur les questions du langage», Rondal et Cession (1987) font remarquer que «la prise de conscience métalinguistique n'intervient pas au même moment pour les différentes composantes du système langagier». Ils relèvent, par exemple, que la prise de conscience par l'enfant des «dimensions prosodiques et lexicales du langage» se situe entre quatre et huit ans, alors que «la dimension syntaxique n'est prise en considération que plus tard [...] et selon un calendrier

qui reste mal connu». Ces observations rejoignent celles de Boutet, Gauthier et Saint-Pierre (1985) et celles de Gobbe (1988), de Legros (1988) et de Mahieu-Marneffe (1988) dont il a été fait mention au premier chapitre. À en croire les études dans le domaine, tout se passe comme si la recherche sur la prise de conscience linguistique des apprenants était surtout limitée aux aspects syntaxiques et lexicaux dont l'appropriation doit, de toute évidence, être intégrée à la maîtrise des discours, en relation avec la compréhension ou avec la production de textes. Dans cette perspective et mise à part l'imposition générale et généralisée de règles sémantiques (voir premier chapitre) pour résoudre des problèmes d'ordre morphosyntaxique, il n'est réservé en pratique que peu ou pas de place à l'étude des raisonnements linguistiques et des réflexions métalinguistiques des étudiants adultes, en particulier, en ce qui a trait à l'appropriation des relations grammaticales proprement dites ni en ce qui concerne l'acquisition de l'orthographe lexicale.

Toutefois, quelques exceptions. Ariaux-Maraux (1985) et, à sa suite, Debeurme (1989) ont tour à tour analysé les réflexions exprimées par une trentaine de personnes placées en situation de devoir réfléchir sur des contextes «linguistiques» précis. Dans chaque cas, l'auteure désirait percer ou découvrir la conscience linguistique des sujets, juger de la pertinence du discours métalinguistique personnel que chacun avait développé, cerner les appuis contextuels facilitant la compréhension du discours métalinguistique. Ariaux-Maraux étudie le processus d'acquisition de l'orthographe chez 29 sujets dysorthographiques de 9 à 28 ans; elle leur demande d'écrire quatre phrases comportant «les achoppements les plus fréquents des enfants en rééducation» : orthographe d'usage, formes verbales irrégulières, homophones, conjugaison, accord en genre et en nombre, etc. Debeurme cherche à identifier les stratégies utilisées par 30 futurs maîtres, en majorité de futures institutrices, pour résoudre divers problèmes d'ordre linguistique; elle leur demande de repérer puis de corriger des erreurs d'orthographe d'usage, de grammaire, de lexique, de ponctuation et de syntaxe contenues dans deux petits textes. Les sujets devaient ensuite justifier chaque correction apportée. Dans les deux recherches, les verbalisations ont été enregistrées puis elles ont été, à peu de choses près, analysées à l'aide de la même grille, celle d'Ariaux-Maraux.

Ces études portent presque exclusivement sur l'axe formel; les auteures classent les observations des apprenants en deux sous-groupes, à savoir les justifications linguistiques (simples et complexes) et les réactions compor-

mentales. Feraient partie des justifications linguistiques simples l'évidence (J'ai appris ça comme ça.), la mémorisation visuelle (Je l'ai déjà vu comme ça.), le choix esthétique (Je trouve ça mieux comme ça.), l'analogie formelle (*Toit* finit par un «t» à cause de *toiture*.), l'influence de l'oral (Le mot «câble» qui perdrait l'accent circonflexe par rapprochement verbal avec «cadre» /kɑ:dr/ et /kɑ:bl/), le rappel de règles ou de trucs mémorisés (Le COD est placé avant. Je peux dire «finir», donc «er».) ainsi que le recours à l'élimination (Ce n'est pas telle chose.). Ces auteures considèrent comme des justifications linguistiques complexes les raisonnements appliqués à l'observation contextuelle et qui conduisent à des amalgames de loi (Dans «Tous ont travaillés.», je mets un «s» parce qu'ils sont plusieurs.), à accorder trop d'importance au contexte immédiat (Dans «Paul veut vous parlez.», «parlez» prend «z» à cause de «vous».), etc. Elles rangent enfin parmi les réactions comportementales «l'ensemble des réactions psychologiques aux questions posées», que celles-ci se manifestent au niveau verbal (silence, marque de lassitude, de certitude, de doute, d'absence de réflexion, etc.), au niveau physique (rire, nervosité, etc.) ou qu'elles aient des répercussions au niveau du texte ou à celui du mot (les ratures, le changement immédiat d'un mot après une question posée par le maître, etc.).

Les conclusions d'Ariaux-Maraux font voir que, malgré l'existence d'«explicitations préférentielles liées aux mots», il y a «toujours plusieurs sortes d'explications utilisées pour une orthographe»; elle relève aussi que certains sujets se rabattent «préférentiellement» sur certains types d'explication comme le rappel d'une règle générale, l'identification catégorielle, l'évidence, et que d'autres font appel à une grande variété de justifications; elle note enfin que, mis à part le fait que c'est chez les sujets qui font le plus d'erreurs qu'on trouve le plus d'explicitations erronées, «il n'y a pas de corrélation réciproque entre un raisonnement juste et l'orthographe attendue». Cette étude l'a conduite «à considérer le dysorthographique comme un sujet qui écrit comme il parle [...] et qui [...] se crée des lois signifiantes selon ses propres intentions significatives». Par ailleurs, fait surprenant, les conclusions de Debeurme, dont l'échantillon était composé d'étudiantes de l'ordre universitaire, ne diffèrent guère de celles d'Ariaux-Maraux. Debeurme relève en effet que «les étudiantes font référence à leur langage oral et [qu'elles] paraphrasent beaucoup» au lieu de corriger avec rigueur, que «les interprétations sémantiques [...] et le point de vue esthétique jouent dans certains cas un rôle primordial, beaucoup plus important que les explications grammaticales du phénomène linguistique», que les explications grammaticales sont souvent partielles et confuses, que

l'attention correctrice de ces étudiantes est surtout centrée sur l'orthographe grammaticale au détriment des erreurs relevant des autres classes linguistiques; elle observe enfin, chez ses sujets, un «sentiment de doute» généralisé qui les empêche de distinguer le bon du mauvais et qui les conduit à hyperponctuer et à hypercorriger les textes.

Outre le fait qu'elles laissent croire que l'école est loin de garantir à la société que les élèves disposent d'une formation homogène, après plus de douze ans d'études, ces données portent à penser que les réflexions métalinguistiques des élèves et des étudiants relatives à l'appropriation de la syntaxe, du vocabulaire, de l'orthographe grammaticale et d'usage, de la ponctuation, etc. demeurent trop souvent confinées au niveau des connaissances déclaratives où elles surchargent la mémoire et qu'elles n'arrivent pas à être intégrées au plan des connaissances procédurales où elles se transformeraient en compétences. C'est le cas, par exemple, de cette finissante de baccalauréat qui, ayant retenu qu'il fallait utiliser les deux-points devant une énumération, plaçait ce signe de ponctuation devant n'importe quelle suite de mots juxtaposés, comme dans les phrases suivantes :

- Ces enfants sont : éveillés, attentifs et intelligents.
- Au zoo, on a vu : des lions, des tigres, des panthères, des couguars.

De toute évidence, cette étudiante ignorait que le type d'énumération qui doit être précédé des deux-points est d'abord annoncé par un hyperonyme dont l'énumération précise en quelque sorte le contenu (*On a vu des félins : des lions, des tigres, des panthères, des couguars.*); elle avait, selon les mots mêmes de Reuter (1985), érigé «son propre système d'erreurs»[5] sur la connaissance partielle d'une sous-règle, car l'usage des deux-points ne se limite pas à l'énumération : les deux-points servent également à présenter une explication, à indiquer une cause, etc. À cette dérogation à l'usage s'ajoutait le fait que la plupart des décisions que prenait cette étudiante pour gérer les cas de ponctuation relevaient d'un esthétisme (*Ça l'air beau!*) qui, malgré la présence des connaissances partielles dont nous venons de faire mention, reflétait une

5 Ces propos rejoignent les conclusions que Brossard et Lambelin ont appliquées aux «procédures utilisées par les enfants pour résoudre des exercices de grammaire : "Tout donne à penser que les enfants construisent un savoir et se dotent de procédures de résolution qui leur sont propres"» (Brossard et Lambelin, 1985, p. 27).

absence de connaissance et d'assurance en ce domaine; cette absence dont l'aboutissement réel n'est autre qu'une incompétence probable se traduit par l'incapacité d'appliquer les connaissances enseignées.

En définitive, même si, après le primaire et le secondaire, les élèves ont été confrontés à l'acquisition des mêmes connaissances à tout le moins en ce qui a trait à l'écriture, il n'en demeure pas moins que chez nombre d'entre eux, les moins habiles, «les connaissances qu'ils ont apprises n'ont pas contribué à l'acquisition de compétences [...]» (Tardif, 1992b), alors que chez les élèves les plus habiles, l'acquisition des connaissances s'est déroulée en symbiose avec le développement des compétences : ils ont appris à gérer en même temps divers niveaux et diverses catégories d'informations. Chez les moins habiles, l'usage du métalangage ne sert trop souvent que de «miroir aux alouettes», alors que c'est seulement chez les plus habiles, qui sont aussi sensibles aux caractéristiques de surface de leur texte qu'à sa signification et qui utilisent avec souplesse et en interaction des stratégies multiples, que se manifeste la conscience linguistique véritable.

2. L'apport de la linguistique

Plusieurs théories linguistiques grammaticales ont marqué notre époque, ne serait-ce que les trente dernières années. Même si leur impact sur l'enseignement du français a fait l'objet d'études et de présentations, nous y revenons brièvement parce que certains choix que font les étudiants ou certaines décisions qu'ils prennent y renvoient ou les mettent en cause. Nous traitons ensuite de l'apport même des opérations linguistiques que leur développement a permis de faire ressortir, étant entendu que cette contribution est censée avoir influencé largement l'enseignement et l'apprentissage du français écrit durant les dernières années.

2.1 Au sujet des théories

Malgré leur finalité première qui était, à n'en point douter, de faire percevoir et d'expliciter le système de la langue, plusieurs théories linguistiques récentes, dont les grammaires génératives et transformationnelles, ont eu tôt fait d'atteindre à un niveau d'hermétisme qui les a pour ainsi dire condamnées, à quelques rares exceptions, à se voir laissées pour compte par le monde de

l'enseignement, en particulier celui du primaire et du secondaire. Nous ne voulons pas insister sur ce fait qui s'avère déjà chose du passé depuis près d'une décennie pour les théories grammaticales, mais nous sommes obligés de constater qu'un danger similaire guette présentement le développement des théories discursives. En effet, au Québec à tout le moins, après les tentatives peu fructueuses, survenues durant les années soixante-dix, relatives aux applications de la grammaire structurale, à l'expérimentation de l'approche richerienne[6], à l'utilisation de la grammaire de Galichet, etc., l'école est revenue tout de go à la grammaire traditionnelle dont les figures de proue sont *Le bon usage* de Grevisse et la *Grammaire française* de Laurence. À côté de ces grammairiens dont l'apport théorique représente en quelque sorte la continuité et la stabilité, d'autres chercheurs ont proposé une organisation différente des contenus. Par exemple, Dessaintes (1971) «rangeait parmi les articles les prétendus adjectifs (!) démonstratifs, possessifs, cardinaux, indéfinis», différenciant de la sorte les articles et les adjectifs qui, eux, se comportent comme épithètes ou comme attributs. Même si Dessaintes n'est pas arrivé à distinguer l'axe sémantique de l'axe formel, on peut trouver là ce qui aujourd'hui constitue pour la plupart des enseignants la classe des déterminants. Dans l'enseignement primaire et secondaire, des explications de ce genre sont courantes; comme nous l'avons déjà mentionné (premier chapitre), elles rejoignent l'approche didactique grammaticale préconisée par les programmes d'études de français du primaire et du secondaire; cette approche est celle de la grammaire traditionnelle qui décrit les relations grammaticales par des explications sémantiques[7].

---

6 L'approche structurale a été vulgarisée par É. Genouvrier et J. Peytard (1970) en France et au Québec par É. Genouvrier et D. Poulin. Cette approche mérite au moins une double interrogation : «Au Québec, les maîtres étaient-ils prêts à la recevoir et les auteurs l'ont-ils suffisamment mise à la portée des enseignants?».

Quant à E. Richer (1965), il a expérimenté son approche d'enseignement grammatical avec plusieurs maîtres de deux régions du Québec, l'Estrie et le Saguenay. Cette approche qui faisait malheureusement du groupe complément une sorte de fourre-tout avait néanmoins l'avantage de confronter l'élève à distinguer forme et sens, et à percevoir la langue comme un système organisé et fonctionnel.

7 Force est de constater que la multiplication des grammaires scolaires qui s'est manifestée au Québec depuis les cinq dernières années n'a que bien peu à voir avec un accroissement de la réflexion proprement métalinguistique. Il nous paraît que ces nouveaux ouvrages, dont une bonne partie est le fruit du travail de praticiens plutôt que celui de spécialistes du domaine et qui sont conçus plutôt rapidement, n'offrent pas à l'élève une perception globale de la langue, comme il a été mentionné au premier chapitre. Chaque auteur, qui s'inspire des éléments circonscrits par les *Programmes d'études de français* et qui trop

Mais l'apport de la linguistique ne peut se réduire à l'aspect grammatical; il concerne tout ce qui touche le langage, sa description et son fonctionnement, tant sur le plan diachronique que sur le plan synchronique. Non seulement cette science s'intéresse à l'acquisition, au développement et à l'évolution du langage, mais elle inclut aussi l'analyse de l'utilisation contextuelle de la langue. Elle s'intéresse à la description de tous les éléments d'ordre discursif qui accompagnent ou régissent l'utilisation d'une langue, qu'il s'agisse des éléments d'ordre sémantique, tant ceux liés à l'emploi des mots que ceux liés à la cohérence du discours, qu'il s'agisse de la syntaxe dite grammaticale ou de la syntaxe du discours, de la morphologie, de la morphosyntaxe, de la phonologie et même de l'orthographe. De ceci ressort le double axe interactif de la langue, à savoir l'*axe formel* relatif au code et que véhiculent les informations portées par des marques externes, tels les affixes lexicaux, les variations morphosyntaxiques et morphologiques, la phonologie et les pauses pour l'oral, les graphies et la ponctuation pour l'écrit, et l'*axe discursif* qui renvoie à l'agencement sémantico-contextuel inhérent à la production de tout discours, à commencer par la signification que transmet une simple exclamation.

Certes, on peut étudier séparément ces deux axes, mais cela ne doit pas se faire au détriment des interactions qui les rassemblent. En français, par exemple, le scripteur va chercher naturellement dans le contexte (axe discursif) les informations sous-jacentes à l'expression du nombre des noms et des déterminés (Roy et Biron, 1991); puis il les transpose à l'écrit par l'ajout d'un «s» ou d'un «x», s'il y a lieu et s'il s'agit du pluriel (axe formel). C'est sur cette base toute simple d'appui sur le contexte que les maîtres de première année font prendre conscience à leurs élèves de l'existence du nombre; ils leur demandent tout naturellement : «N'y en a-t-il qu'un ou plusieurs?». Hélas, il se développe par la suite certaines habitudes scolaires (Roy, 1992), en provenance ou déduites des habitudes de lecture, qui amènent l'enfant à se rabattre sur le plan formel, comme la présence d'un «le», d'un «la» ou d'un «les» devant le nom ou le groupe, pour résoudre ces mêmes accords : ceci engendre d'autres difficultés orthographiques relatives à la présence de ces mêmes petits mots dans d'autres contextes (*Tu la regardes. On les voit.*). Il en est ainsi de la tolérance du singulier pour l'accord du verbe «importer» suivi d'un donneur sujet pluriel lorsque ce verbe est précédé de «peu»

---

souvent s'y limite, est amené à présenter à peu près de la même façon les mêmes notions. Le renouvellement didactique, il faut bien le dire, porte surtout sur la couleur, sur la mise en pages, sur le choix d'incitatifs externes, etc., de sorte que chaque ouvrage ne sert en définitive qu'à satisfaire les besoins de concurrence des maisons d'édition.

(*Peu importe ou peu importent ses efforts.*) : dans ce cas, c'est la grammaire elle-même qui renie sa propre logique et accorde au complément «peu» ou au non-respect de l'«ordre syntaxique prédominant» (Roy, 1995, 174-175) une influence qu'ils n'ont pas en d'autres contextes similaires (*Peu paraissent ou émergent ses talents.*). Cette pratique fait fi de l'apport contextuel; elle déroge à l'influence générale du donneur sur le receveur, tant pour les échanges morphosyntaxiques intergroupes que pour les relations intragroupes (Roy, 1983 et 1986; Roy et Biron, 1991); cette pratique contribue à semer la confusion chez le scripteur : elle crée chez lui une rupture entre les perceptions habituelles qu'il a des interactions du discours et du code.

En somme, malgré les quelques tentatives d'appliquer ou d'intégrer à l'enseignement primaire et secondaire les fruits de la recherche linguistique, en particulier celle d'ordre grammatical, force est de constater aujourd'hui que, comme telles, ces applications didactiques sont demeurées ou demeurent encore relativement marginales. Ceci n'empêche pas toutefois les didacticiens du français langue maternelle et ceux de la langue seconde de recourir aux principes qui ont contribué au développement des théories linguistiques; nous pensons principalement à ce qui constitue les différentes opérations d'ordre linguistique.

2.2 Au sujet des opérations linguistiques

Pour arriver à prendre conscience de ce qui relie les faits de langue et de ce qui les distingue les uns des autres, l'émetteur, scripteur ou locuteur, peut fonder sa démarche réflexive sur ce que Gosselin *et al.* (1981) ont appelé les cinq opérations linguistiques : la soustraction, l'addition, la substitution, la permutation et la transformation. En effet, qu'on se situe sur le plan discursif ou sur le plan formel, le recours à ces opérations sert de fondement et d'encadrement au développement des compétences langagières des apprenants; il permet probablement l'intégration des connaissances déclaratives aux connaissances procédurales et il en facilite la jonction. C'est sur ces opérations que les sujets peuvent chercher à s'appuyer pour résoudre des problèmes de français écrit.

La *soustraction* sert à réduire un contexte donné à ses éléments essentiels. Sur le plan discursif, elle permet par exemple de faire le résumé d'un texte, d'en trouver l'idée principale. Sur le plan formel, l'effacement de termes secondaires rapproche *ipso facto* les termes principaux, facilite la perception de leurs interrelations (*Le petit chalet de ma tante est très joli.* → *Le chalet est joli.*) et l'agencement précis des accords grammaticaux.

À l'inverse, l'*addition* sert au développement textuel. Par exemple, c'est par addition qu'on va de l'idée au plan et du plan au texte; c'est par addition qu'on va du mot à la phrase et de la phrase au paragraphe, du paragraphe au chapitre, du chapitre au livre; c'est par addition qu'on va du mot au groupe de mots, puis aux sous-groupes de mots (*Le cheval → Le cheval blanc → Le cheval blanc de cette écuyère → Le cheval blanc de cette écuyère de Hollande → Le cheval blanc de cette écuyère de Hollande est arrivé en tête lors de ce championnat.*). Sur le plan formel, l'addition, parce qu'elle contribue à éloigner un donneur de son receveur, rend par le fait même plus difficile l'établissement des relations grammaticales dans le respect des règles conventionnelles. Cependant, le recours à l'addition peut contribuer à faciliter la résolution de problèmes d'accord. En effet, si dans *Sa barbe pousse noire*, on hésite sur la fonction du mot «noir» (circonstant ou attribut) et partant sur sa variabilité, on n'a qu'à ajouter un autre terme de même fonction et variable à l'oral (*Sa barbe pousse noire et forte.*) : comme *forte* est féminin, *noire* l'est aussi. Il s'agit d'un emploi de l'addition qui s'apparente à celui de la substitution.

La *substitution* correspond au remplacement d'un ou de plus d'un élément par un ou plusieurs autres éléments. Sur le plan discursif, on peut changer un déroulement par un autre, une conclusion par une autre, etc., afin d'en évaluer l'impact sur les lecteurs éventuels. Sur le plan formel, la substitution, surtout celle qui est dite de pronominalisation, facilite sur le plan de la phrase la résolution des accords intergroupes parce qu'elle permet, entre autres, comme l'indiquent Roy (1983) et Roy et Biron (1991), l'identification assurée du donneur sujet et du donneur objet (*Le cheval blanc de cette écuyère de Hollande est arrivé en tête lors de ce championnat. →* ***Il*** *est arrivé en tête lors de ce championnat.*). Il importe de souligner que le recours à la substitution n'assure pas *ipso facto* la résolution efficace d'un problème d'accord. Par exemple, dans le groupe /kɛlbɛlavjɔ̃/, on ne peut s'assurer du genre du mot «avion» en remplaçant «belle» par «grosse», ce qui donnerait (?) *Quelle belle avion! / Quelle grosse avion!*, car le mot «avion» est masculin et c'est lui qui, dans ce contexte, transmet au receveur «gros» ou «bel» ses caractéristiques de genre et de nombre. La substitution négative – entendons par là le recours à la substitution pour identifier que A ne peut être remplacé par B, donc que A est autre chose que B – correspond à un usage abusif de la substitution. En ce sens, dans «J'irai à Québec demain.», il n'est pas très utile de remplacer «à» par «avait», comme le fait Belzile (1992), pour dire que ce n'est pas le verbe «avoir», car ce «à» n'est pas davantage un verbe, un nom, un pronom, un adjectif, etc. Ce dont l'étudiant a besoin, c'est d'identifier un équivalent et non de trouver les

non-équivalents. Peu importe le contexte où il se trouve, ce «à», dont la prononciation /a/ diffère de celle de «a» ou «as» /ɑ/, comme l'ont souligné McNicoll et Roy (1985), ne peut être remplacé que par un mot de même fonction, c'est-à-dire par un autre subordonnant (préposition), tel *vers, dans,* etc. En bout de piste, parce qu'elle permet à l'étudiant de comparer des cas plus complexes, qui sèment le doute en lui, à des cas plus simples dont il connaît la réalité contextuelle, la substitution demeure, malgré ses limites, l'un des moyens naturels les plus efficaces de résolution de problèmes orthographiques.

La *permutation* consiste à changer l'ordre réel, voire habituel, des éléments visés. Sur le plan discursif, c'est le cas par exemple des effets de retour ou de rappel qui, dans un scénario, modifient la chronologie même du déroulement d'un événement. Sur le plan formel, la modification de l'ordre prédominant des fonctions grammaticales qu'elle soit faite par simple inversion (*Ma maison était grande.* → *Grande était ma maison.*) ou à l'aide de permutateurs (*Cette entente termine un long conflit.* → ***C'est** un long conflit* ***que*** *cette entente termine.*) constitue une permutation qui provoque non seulement des effets d'ordre stylistique, mais qui rend parfois plus difficile la réalisation des accords grammaticaux. C'est le cas en particulier de l'inversion, qu'il s'agisse de la postposition du donneur sujet (*Voilà la solution que réclament les citoyens.*) ou de l'antéposition du donneur objet (*Quelle maison spacieuse ils ont achetée pour leur fille aînée!* ou *Je les ai préférées spacieuses.*) qui situe un groupe fonctionnel de phrase en rupture avec l'ordre dit canonique [objet → sujet → verbe (auxiliaire + participe) ou sujet → verbe → objet]. Dans ce cas [objet → sujet → verbe (auxiliaire + participe)], l'accord prend appui sur l'influence prépondérante attribuée au donneur qui précède un receveur : le donneur sujet influence le receveur verbe et le donneur objet (antéposé) marque le receveur verbe. Par ailleurs, la permutation s'avère utile pour désambiguïser certains contextes. Ainsi, la phrase «*Je crois cette personne intelligente.*» peut signifier «*Cette personne est intelligente et je la crois.*» ou «*Je crois que cette personne est intelligente.*», alors que la formulation «*Je crois intelligente cette personne.*» dans laquelle l'attribut est antéposé à l'objet lève de ce fait l'ambiguïté.

La *transformation* est une opération linguistique qui, combinée à l'une ou à l'autre des opérations précédentes, a pour effet immédiat de modifier la structure ou la macrostructure des éléments en cause. Sur le plan discursif, cela peut consister à la jonction d'événements isolés qui acquièrent par transformation des liens de causalité, de réciprocité, etc. ou dont le développement prend des proportions inattendues ou imprévisibles, ce qui en change complète-

ment l'impact, par exemple; il peut s'agir d'un fait divers qui débouche sur la production d'un roman ou qui en devient la clé maîtresse. Sur le plan formel, l'opération dite de transformation porte habituellement sur la phrase entière ou sur la syntaxe. C'est par transformation qu'une phrase déclarative devient interrogative (*Nous leur téléphonons tous les jours.* → *Leur téléphonons-nous tous les jours?*); c'est par transformation qu'on effectue le passage d'une infinitive à une propositionnelle ou l'inverse (*Le directeur demande de tailler les haies.* → *Le directeur demande que les haies soient taillées.* ou *Le directeur demande qu'on taille les haies.*); c'est par transformation qu'on opère la fusion de deux énoncés (*Paul se bouche les oreilles. Luc crie.* → *Paul se bouche les oreilles parce que Luc crie.*). L'opération dite de transformation met souvent en cause deux des opérations linguistiques mentionnées antérieurement. Ainsi, la pronominalisation d'un donneur objet de forme nominale qui, selon l'ordre dit canonique, est postposé au verbe, entraîne habituellement une permutation concomitante : il prend place devant le verbe (*Julie répare la pendule.* → *Julie la répare.*); nous disons «habituellement», car à l'impératif, la pronominalisation de l'objet n'entraîne pas de permutation (*Répare la pendule.* → *Répare-la.*). Comme le souligne Legros (1993), la transformation peut aider un scripteur à résoudre divers problèmes d'accords, en particulier par la simplification des énoncés trop longs ou trop complexes, par le rétablissement de l'ordre canonique ou par le simple rapprochement des donneurs et des receveurs.

Ainsi, par-delà les explications des spécialistes qui s'intéressent à l'étude de ce qui, dans l'esprit humain, entre en cause dans la production discursive, le producteur, qu'il soit locuteur ou scripteur, peut, devant les inévitables difficultés à résoudre, faire appel à des procédés relativement simples susceptibles d'étayer son cheminement cognitif et, partant, son processus décisionnel. De toute évidence, cela suppose de sa part qu'il réussisse, en toute conscience, non seulement à circonscrire l'envergure et les exigences de la tâche à accomplir ainsi qu'à y situer chaque problème à résoudre, mais aussi qu'il recoure aux stratégies cognitives qui lui permettront d'atteindre l'objectif qu'il s'est fixé, c'est-à-dire de gérer globalement sa production et de l'effectuer étape par étape, avec le plus d'efficacité possible, en mettant à profit ses divers types de connaissances.

3. Au sujet des causes des erreurs

Il y a encore peu de temps, l'école attribuait à l'inattention une partie importante des erreurs des élèves. Fusaient de toutes parts les prétextes du

genre «Il est distrait.», «Il n'écoute pas.», «Il pense à autre chose.», etc. À cette époque où l'on valorisait principalement le rôle de la mémoire comme facteur de succès scolaire, on ne mettait peut-être pas suffisamment en cause les problèmes de compréhension que pose l'appropriation du savoir. Aujourd'hui, en revanche, on exhibe bien souvent, sans doute un peu trop, les mérites ontogéniques et didactiques de l'erreur. Reuter (1985) fait de l'erreur le moteur de sa démarche didactique, car il considère que «tout élève [a] son propre système d'erreurs, répétitif et beaucoup plus limité qu'il [paraît].» Plus récemment, Tardif (1992b) indiquait que le maître doit, «dans la planification des activités, dans leur conduite et dans l'objectivation qu'il réalise avec l'élève, [...] tenir constamment pour acquis que les erreurs commises par l'élève sont gérées systématiquement par des règles en mémoire, qu'elles ne sont pas dues au hasard.» Ces positions opposées oscillent de toute évidence entre l'«*Errare humanum est.*» et l'«*O felix culpa.*». La réalité, qui se situe sans doute entre ces deux pôles, comporte, vraisemblablement, des erreurs signifiantes et des erreurs non signifiantes. S'il est permis de croire en effet que certaines erreurs relèvent de systématisations déficientes, qu'elles soient transmises par l'enseignant ou déduites par l'apprenant[8], il nous paraît aussi vraisemblable que d'autres erreurs reposent tout simplement sur l'ignorance[9], l'ignorance n'étant pas encore, à ce que l'on sache, érigée en système d'apprentissage. Dans ce contexte, il y a lieu d'identifier les erreurs ou les types d'erreurs transformés en système, de circonscrire davantage par ailleurs ce qui constitue chez les jeunes adultes scolarisés le champ du non-savoir linguistique et de préciser, dans la mesure du possible, jusqu'à quel point perdure, après plus de treize ans d'études, ce que Boutet, Gauthier et Saint-Pierre (1983) ont appelé le savoir naïf.

---

8 Nous pensons par exemple à l'alignement de certaines formes verbales : *ils sont → ils sontaient* (présent/imparfait), *vous allez → ils allent*, *nous disons → vous disez*, de même qu'à plusieurs phénomènes d'hypercorrection.

9 Même si nous ne considérons pas l'ignorance comme un système, il n'en demeure pas moins que celle-ci peut conduire à introduire des erreurs dans des systèmes. À preuve l'exemple suivant tiré d'*Ortholex*, un matériel de rattrapage en français qui a été produit avant la rénovation de l'orthographe; ce matériel indique que «les mots comme "chèque", "extrème" (sic), ... qui s'écrivent avec un accent grave sur la voyelle précédant une syllabe muette voient cet accent devenir aigu lorsque la syllabe devient sonore». Suivent ces deux exemples-ci : *extrème → extrémiste*, *extrémité*; *chèque → chéquier*; l'erreur ou l'ignorance porte ici sur l'orthographe du mot *extrême* qui prend en français un accent circonflexe et non un accent grave.

Mahieu-Marneffe (1988), qui examine la «prise de conscience de l'existence d'une trame narrative où les passés simples font "progresser l'histoire" sur fond d'imparfaits», groupe les justifications verbales des élèves en six causes explicatives : l'aveu d'incompétence, le jugement d'autorité, l'explication inappropriée par mauvaise interprétation des consignes, la justification impressionniste, la paraphrase, l'appui sur l'enseignement/ apprentissage scolaire. Elle conclut son analyse en indiquant que «le professeur désireux de partir des compétences spontanées et métalinguistiques de ses élèves pour structurer son enseignement devrait recourir [...] à une observation intensive [...] des acquis et des appris capitalisés», le tout, afin de connaître «la compétence passive et la compétence active» des sujets.

CONCLUSION

Telles sont certaines des causes explicatives générales identifiées chez des élèves du secondaire en relation avec la réalisation d'une tâche de correction de texte. Jointes aux explications d'ordre linguistique et comportemental qui ont découlé des analyses menées par ailleurs par Ariaux-Maraux et par Debeurme de même que des études de Boutet, Gauthier et Saint-Pierre et de celles d'Othenin-Girard et de Weck, elles mettent en exergue à tout le moins l'éloignement considérable qui existe entre l'utilisation naturelle de la langue en situation de production discursive et la prise de conscience plutôt tardive des règles qui en sous-tendent l'usage. Même si elles laissent dans l'ombre, voire inexploré, le champ des stratégies de réussite ou d'échec en lien avec les relations interper-

---

Dans la même page, d'ailleurs, le même matériel formule pour les étudiants du cours de rattrapage la règle suivante relative à l'accent circonflexe : «En français écrit, les lettres **st** ont donné l'accent circonflexe (ba**st**onnade → b**â**ton; dé**t**ester → t**ê**te)». Pas moins de trois erreurs en une seule ligne! Premièrement, comme le **t** demeure dans «bâton», il aurait fallu dire que c'est le **s** et non le groupe **st** qui, après amuïssement, a été transposé à l'écrit par un accent circonflexe. Deuxièmement, en français, l'accent circonflexe a servi à transcrire une autre chose qu'un **s** devant **t** : «meur» → «mûr», «chaable» → «câble», etc.; dans ce contexte explicatif, contrairement à ce qu'affirme *Ortholex*, l'accent circonflexe de «piqûre» ne représente pas un cas particulier, car le double «u» de «piquure» est devenu «û». Troisièmement, même si «détester quelqu'un» peut signifier «qu'on ne lui aime pas la tête», les mots «détester» et «tête» n'ont pas la même étymologie pour autant : «détester» vient de *testis* qui signifie *témoin*, tandis que «tête» vient de *testa* dont le sens latin *pot de terre* s'est transformé petit à petit, par analogie formelle, jusqu'à désigner «la tête». Matériel pauvre : pauvres étudiants! C'est vraiment là que le bât blesse.

sonnelles qui unissent l'élève et le maître – nous pensons par exemple à l'étudiant qui cherche dans le regard du maître la réponse à tel accord ou à celui qui, se sentant sans doute fautif, modifie sans plus réfléchir son propre texte dès que l'enseignant l'interroge sur un point précis –, ces explications des erreurs permettent aussi de rappeler la nécessité de situer ou de circonscrire l'éventuel décalage entre différents groupes d'utilisateurs de la langue; elles font enfin ressortir la nécessité de comparer l'usage qu'il est fait des stratégies naturelles de résolution de problèmes de français écrit, qu'ils soient d'ordre structurel ou formel, aux stratégies transmises par l'école qui font parfois appel à des subtilités dont l'impact unique est de bloquer l'apprentissage. C'est précisément cet ensemble de processus, plus ou moins conscients, qui entrent en cause dans la gestion de la langue écrite que nous tenterons d'étudier à l'aide des apports scientifiques qui viennent d'être présentés.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION

Afin d'analyser les stratégies et les règles auxquelles recourent les étudiants, experts et non experts en français écrit, du postsecondaire pour résoudre des difficultés d'ordre orthographique et discursif, nous avons préparé un instrument susceptible de nous donner accès aux connaissances sur lesquelles peuvent prendre appui les jeunes adultes lorsqu'ils sont confrontés à résoudre les mêmes types de problèmes ou lorsqu'ils doivent accomplir des tâches semblables d'écriture. Nous nous référons ici à ce que Gagné (1985) et à sa suite Tochon (1991) et Tardif (1992a) ont appelé les connaissances déclaratives, c'est-à-dire le savoir, les connaissances procédurales, c'est-à-dire le savoir-faire, et les connaissances conditionnelles qui renvoient aux stratégies sous-jacentes à l'acte d'écrire en particulier au quand et au pourquoi écrire. Cet instrument de cueillette de données a été administré à un important échantillon de sujets étudiant au postsecondaire, ce qui nous a conduits à concevoir par la suite différentes grilles d'analyse des données recueillies. Ce sont ces trois aspects de notre méthodologie de recherche, à savoir l'échantillon, les instruments de cueillette des données et les grilles d'analyse, que présente successivement ce chapitre.

1. L'échantillon

Les analyses de données quantitatives et qualitatives qui feront l'objet des chapitres suivants porteront sur des données recueillies en 1991 et en 1992 auprès d'étudiantes et d'étudiants qui fréquentaient alors des établissements d'enseignement postsecondaire de la région de l'Estrie[10]. En 1991, 14 sujets seulement se sont portés volontaires pour prendre part à notre recherche. Ce petit nombre

10 Il s'agit d'étudiantes et d'étudiants du Collège de Saint-Hyacinthe, du Collège de Sherbrooke et de l'Université de Sherbrooke. Il importe d'indiquer que les établissements d'enseignement supérieur de la région sherbrookoise accueillent des étudiantes et des étudiants provenant de toutes les régions du Québec, reflétant ainsi la moyenne nationale.

de sujets montre bien les difficultés éprouvées par l'équipe dans l'identification des sujets indispensables au bon déroulement de la recherche. Pour pallier cette difficulté, nous avons sollicité, en 1992, la collaboration expresse des établissements concernés, non seulement celle des responsables pédagogiques (directeur des études, directeur des services pédagogiques) mais aussi celle des associations d'étudiantes et d'étudiants. De plus, nous avons distribué, dans les établissements, des feuillets intitulés «étudiants recherchés» (cf. annexe 1) et nous avons publié des encarts dans les journaux d'étudiants. Ces efforts ont porté fruit à tel point que quelque deux cent cinquante étudiantes et étudiants nous ont acheminé leur nom à l'automne 1991, de sorte que la plupart des rencontres de cueillette de données ont eu lieu à partir de janvier 1992. En mai 1992, malgré les avatars inévitables, consécutifs à l'organisation des doubles rencontres (cf. *infra*) nécessaires à l'administration des tests (deux fois une heure et demie), qui ont conduit certains sujets à se désister, qui ont permis à d'autres de changer d'idée pour des raisons tout à fait justifiées (perte de motivation, horaire qui ne convient plus, trop de travail, etc.), 162 sujets avaient complété toutes et chacune des phases relatives à la cueillette des données; ceci excédait légèrement l'effectif de 150 sujets que nous avions prévu dans notre devis d'expérimentation.

Ainsi, notre échantillon comprend 162 sujets volontaires, dont 82 proviennent de l'ordre collégial et 80 de l'ordre universitaire. Il s'agit d'un échantillon non probabiliste qui présente les sous-effectifs suivants : 107 filles (56 UN + 51 CL) et 55 (24 UN + 31 CL) garçons[11]; 127 (61 UN + 66 CL) sujets de sciences humaines et 35 (19 UN + 16 CL) sujets de sciences; 30 sujets faibles, 43 sujets moyens-faibles, 49 sujets moyens-forts et 40 sujets forts. C'est ainsi que deux fois plus de filles que de garçons se sont portées volontaires pour participer à notre recherche et que fort peu d'étudiants de sciences, soit seulement 35 sur 162 (21,6 %), se sont montrés intéressés à notre travail relatif à l'amélioration du français écrit. Ces effectifs plus faibles au niveau de certains sous-échantillons justifient à eux seuls le fait d'avoir cherché à obtenir un échantillon d'au moins 150 sujets.

11 Le groupe du collégial comprend une vingtaine de moniteurs des centres d'aide en français; il compte aussi une trentaine d'étudiantes et d'étudiants qui suivaient, sur une base régulière, des cours de mise à jour en français écrit.

Quant aux garçons, il n'est pas surprenant de les trouver si peu nombreux dans cette recherche. En effet, la société ne les motive pas vraiment par rapport à la qualité de la langue : comme l'école québécoise est plutôt matriarcale, ils n'y retrouvent pas de véritables modèles de référence, ainsi que l'a souligné Radin (1981, p. 385).

Ces sujets avaient déjà subi le *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe*[12] dans leur propre établissement avant d'être sollicités par l'équipe de recherche. Leur moyenne à ce test est de 54,6 %; elle les situe à près de 3 % au-dessus de la moyenne de la population, c'est-à-dire de la moyenne de tous les étudiants universitaires qui ont subi le *TURBO* depuis 1987. L'écart-type de 18,63 % rattaché à la moyenne de cet échantillon est significatif d'une grande dispersion. Le tableau 1 rapporte la moyenne et l'écart-type que chaque sous-groupe a obtenus au *TURBO*.

Tableau 1 – Moyenne et écart-type obtenus au *TURBO* par chaque sous-groupe de l'échantillon

Ordre d'enseignement				Appartenance sexuelle				Domaine de formation			
	n	$\bar{x}$	s		n	$\bar{x}$	s		n	$\bar{x}$	s
CL	82	47,5	16,1	FI	107	58,5	18,7	SH	127	54,0	18,8
UN	80	62,1	18,1	GA	55	47,3	16,2	SC	35	56,9	17,8

La comparaison des moyennes et des écarts-types indique que les sujets du collégial sont plus faibles et plus homogènes que ceux de l'université, que le groupe des garçons constitue aussi un ensemble plus faible et plus homogène que celui des filles; pour les domaines de formation, ce sont les sujets de sciences qui sont les plus forts et les plus homogènes.

Quant à la répartition des sujets en quatre groupes relativement à leur degré de maîtrise du français écrit, nous l'avons déterminée en prenant en considération la moyenne (51,75 %) et l'écart-type (14,83) obtenus au *TURBO* au cours des six dernières années par environ 15 000 étudiants de l'ordre universitaire. Ainsi, tenant compte de la loi normale, nous jugeons que sont faibles (FA) les sujets situés au-delà de moins un écart-type alors que les sujets forts

---

12 Ce test, appelé aussi *TURBO*, conçu et validé par Biron, Lafontaine et Roy en 1986, a servi de 1987 à 1992, à l'Université de Sherbrooke et dans plusieurs collèges, d'instrument d'évaluation de la connaissance suffisante de la langue française écrite; il sert encore aux mêmes fins, à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, en ce qui a trait aux futurs enseignants et enseignantes. Ce test comporte trois parties : la première comprend 50 items (tirés d'une banque de 600 items) relatifs à la syntaxe, au vocabulaire, à la conjugaison, aux accords en genre et en nombre et à l'orthographe lexicale; la seconde porte sur la correction de textes; la troisième consiste en une rédaction de 300 mots.

(FO) correspondent à ceux dont les résultats sont au-delà de plus un écart-type; de moins un écart-type à la moyenne prennent place les sujets moyens-faibles (Mf) et de la moyenne à plus un écart-type se situent les sujets moyens-forts (MF), selon la représentation qui suit.

Tableau 2 – Répartition des sujets selon leur degré de maîtrise du français écrit

	-1σ	$\bar{x}$	$+1\sigma$
FA (36 % et moins)	Mf (38 % à 50 %)	MF (52 % à 66 %)	FO (68 % et plus)

Les moyennes respectives obtenues au *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* par chacun des sous-groupes de l'échantillon sont les suivantes : 29 % (FA), 44 % (Mf), 58,9 % (MF),79,7 % (FO).

Certes, 80 % des sujets à score faible (FA = 24/30) de cet échantillon proviennent du collégial comparativement à 75 % des sujets de l'ordre universitaire dans le groupe des forts (FO). Ceci ne surprend guère car, en général, les étudiants de l'université obtiennent au *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* une moyenne de 10 % supérieure à celle des étudiants du collégial (Roy et Lafontaine, 1992). Rien d'étonnant alors au fait que le sous-groupe des 40 sujets forts de l'échantillon comprent seulement 10 sujets du collégial et 30 de l'université. Dans les sous-groupes moyens-forts et moyens-faibles, la répartition des sujets suit la même tendance même si les écarts sont moins accentués, l'université fournissant 27 sujets moyens-forts et 17 moyens-faibles par rapport à 22 sujets moyens-forts et à 26 moyens-faibles pour l'ordre collégial.

C'est ainsi que 162 sujets se sont prêtés à vivre activement l'expérience astreignante de participer à deux rencontres d'au moins une heure et demie chacune nécessaires à la collecte des données.

2. L'instrument de cueillette des données

À proprement parler, notre instrument d'analyse des connaissances linguistiques des étudiants des ordres postsecondaires tient compte de trois situations dans lesquelles ces étudiants peuvent se retrouver, à savoir celle de rédiger un texte, celle de corriger un texte et celle, plus spécifique, de subir un test de connaissances orthographiques, comme celui auquel sont astreints,

depuis quelques années, les étudiants de certaines universités[13]. Ce faisant et compte tenu des limites et des possibilités définies antérieurement, nous cherchons à décrire ce qui se passe dans la tête des étudiants et quels sont leurs processus décisionnels (voir *infra*, la grille d'analyse) au moment où ils doivent résoudre des problèmes de français écrit. Les trois sous-sections suivantes fournissent plus d'informations quant à chacune de ces situations d'évaluation que nous avons retenues.

2.1 La situation d'identification d'erreurs

De manière à évaluer la maîtrise de la langue par rapport à des objets similaires sur le plan linguistique, nous avons confronté les sujets à des problèmes identiques de français écrit. En pratique, les sujets ont été appelés à trouver des erreurs prédéterminées situées chacune dans un sous-ensemble de quatre phrases. Il s'est agi d'une *situation de choix contraignante*. Cela s'est déroulé un peu comme lors de la passation du *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* (Biron, Lafontaine et Roy, 1987 à 1991). Le sujet savait qu'il y avait une erreur par groupe de quatre phrases; partant, il ne pouvait se rabattre sur un cinquième choix dont la formulation aurait indiqué la possibilité d'absence d'erreur. Toutefois, comme il était astreint à repérer une erreur, il pouvait chercher longtemps et émettre divers jugements et commentaires avant de fixer son choix; ce choix pouvait aussi contenir un certain flou, une part de non-verbalisable (due, entre autres, au phénomène épilinguistique), etc. Par ailleurs, pour les besoins de recherche, l'étudiant était incité à exprimer à haute voix tout ce qu'il faisait (lecture de la consigne, lecture des items, choix de réponses, etc.) et toutes les réflexions d'ordre grammatical ou discursif (forme, sens, contexte, etc.) qui lui venaient à l'esprit au moment de la réalisation de cette tâche.

13 Le lecteur peut consulter à ce sujet les articles suivants : «Le Turbo, un instrument d'évaluation de la maîtrise du français écrit» de G.-R. Roy, paru in *Actes du colloque «Le français en tête»* (p. 178-188), Québec, CEQ/AQPF, et «La maîtrise du français à l'université» de G.-R. Roy et L. Lafontaine, paru in *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (p. 533-550), Sherbrooke : Éditions du CRP. Le premier de ces articles présente le *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* (*Turbo*), son contenu et les mesures prises lors de sa validation, tandis que le second fait une rétrospective des résultats obtenus par les étudiants de l'ordre universitaire pendant trois ans d'utilisation du même test; il traite également de la progression en français écrit à survenir naturellement en trois ans d'études universitaires.

Ainsi, cette section de notre instrument de cueillette des données, relative à l'identification d'erreurs et appelée mini-turbo, compte 25 items. Le seuil de difficulté des items n'excède pas les exigences d'une formation de niveau secondaire. Ces items, qui proviennent de la banque générale des quelque 600 items du *TURBO*, sont répartis selon les six sections suivantes : syntaxe, vocabulaire, conjugaison, accord des participes passés, accord en genre et en nombre, orthographe lexicale (Voir Roy et Lafontaine, 1990, 1992). Chaque section du mini-turbo est constituée de quatre items, sauf celle de la conjugaison qui en compte cinq. Chaque item retenu pour fin de recherche l'a été d'abord en raison de son taux de réussite au collège et à l'université : un écart de plus ou moins 10 % sépare les deux populations, les étudiants de l'ordre universitaire obtenant, bon an mal an, ± 51 % et ceux de l'ordre collégial ± 41 %, écart qui s'explique sans doute du fait que ne vont pas à l'université la plupart des étudiants des techniques du collégial.

Chaque item a aussi été retenu à cause de son taux élevé de discrimination calculé selon l'indice de Blacke[14]. Les données du tableau 3 précisent ces informations et permettent de mieux saisir la valeur des items retenus. Ce tableau rapporte, pour chaque section du mini-turbo (partie «identification d'erreurs»), la moyenne obtenue par les étudiants de collèges (% CL) et d'universités (% UN) de même que l'indice de Blacke moyen des items au collège (IBC) et à l'université (IBU).

Tableau 3 – Indice de Blacke et taux moyen de réussite pour chaque section de la partie «identification d'erreurs» du mini-turbo

	Syn.	Voc.	Conj.	P. p.	G.&N.	O. U.	Moy.
% CL	31,50	34,75	32,60	31,25	42,50	36,50	34,85
% UN	38,75	47,25	44,00	48,75	51,00	50,25	46,58
IBC	74,75	72,00	74,20	71,25	74,75	75,00	73,66
IBU	73,25	70,50	72,60	70,25	70,00	71,75	71,40

14 Cet indice situe le résultat obtenu par chaque étudiant à chaque item en relation avec les résultats obtenus par l'ensemble des étudiants; il place de ce fait les résultats de chaque étudiant au regard de sa compétence. Un indice de 50 signifie qu'autant de forts que de faibles ont réussi tel item; un indice supérieur à 50 signifie que plus de forts que de faibles ont réussi tel item, de sorte que plus un indice est supérieur à 50, plus ce sont les forts qui ont réussi cet item.

Tableau 4 – Extrait du mini-turbo (partie «identification d'erreurs»)

Chaque item ci-après comprend quatre phrases dont *une seule* contient une erreur; **dites à haute voix ce que vous faites pour repérer cette erreur et la corriger**.

Cette section porte sur la syntaxe (concordance des temps, choix du relatif, ...).

N'OUBLIEZ PAS DE VOUS EXPRIMER À HAUTE VOIX.		%R	IB
2.	a) Si c'est cela votre opinion, pourquoi ne pas l'exprimer clairement?	20	78
	b) À la vue de l'inondation qui augmentait toujours, chacun se retira.	30	75
	c) Bien que Pierre fait des efforts, il n'arrivera pas à terminer le semestre.		
	d) Je savais que ces fruits seraient savoureux : ils viennent d'être livrés.		
Cette section porte sur le vocabulaire (un ou plus d'un mot mal utilisé).			
7.	a) Hélène souleva le couvert de la soupière où mijotait le potage.	34	74
	b) Le panda est un mammifère qui vit dans les forêts de l'Himalaya.	43	75
	c) Ces institutions participent à un programme d'échanges linguistiques.		
	d) Ce jeune manœuvre refuse de s'astreindre aux tâches dégradantes.		
Cette section porte sur la conjugaison (accord et morphologie du verbe).			
11.	a) Le mépris, non les bontés, empoisonnerait son cœur durci d'orgueil.	26	89
	b) Faites que j'amène la foi là où règnent le doute et l'angoisse.	40	82
	c) Tout, les textes, les citations, les notes, devront être repris.		
	d) Toi l'épicurien, moi la stoïcienne ne partageons pas la même doctrine.		
Cette section porte sur l'accord du participe passé.			
14.	a) La popularité du vaudeville a cessée à la fin du XIX^{e} siècle.	50	74
	b) La moitié de la surface du globe a été cartographiée avec précision.	73	67
	c) Les théories échafaudées à ce sujet sont exclues de la recherche.		
	d) La tradition «femmes et enfants d'abord» a sauvé bien des vies.		
Cette section porte sur l'accord de l'adjectif, de l'adverbe, du nom ou du pronom.			
19.	a) Tous quatre parlaient l'allemand et le russe.	47	72
	b) À quelque huit pieds de nous gisait par terre une hirondelle blessée.	56	67
	c) Trois journées et demies de route pour aller à Vancouver, c'est long?		
	d) Je vous avais prévenu de ne pas sortir tête nue.		
Cette section porte sur l'orthographe d'usage.			
23.	a) Le scénario du film *Papillon* suit d'assez près l'œuvre du même nom.	33	76
	b) Voici le shéma de la circulation sanguine.	57	71
	c) Les haltères aident à développer la force musculaire.		
	d) L'aorte est l'artère qui naît du ventricule gauche du cœur.		

Au début de chaque sous-section de la partie «identification d'erreurs» du mini-turbo, une explication simple offre au sujet le type de problème qu'il doit résoudre dans les quatre ou cinq items qui suivent. Cette note est elle-même suivie de la mention «*N'OUBLIEZ PAS DE VOUS EXPRIMER À HAUTE VOIX.*». Le tableau 4 reproduit, à titre d'exemple, un item de chaque section de cette partie de notre instrument de recherche; le tout est précédé de la consigne générale.

Les résultats obtenus à chacun de ces six items par les étudiants de collèges (pourcentage qui suit la phrase *a*) et par les étudiants d'universités (pourcentage qui suit la phrase *b*) illustrent fort bien, pour chaque section du test, ce qui peut constituer une difficulté d'identification d'erreur; ils permettent aussi d'entrevoir le type d'éléments qui font l'objet d'une réussite accrue chez les étudiants qui disposent de deux ans de plus de scolarité. En ce sens, le repérage du non-emploi du subjonctif dans une proposition introduite par *bien que* croît de 10 % du collège à l'université (item 2); il en est ainsi de l'emploi fautif du mot *couvert* (item 7) et de l'accord de *demi* en situation postposée (Voir aussi Roy et Lafontaine, 1990, 1992). Quant aux items relatifs à l'accord du verbe régi par un sujet synthèse (item 11) et à l'accord du participe passé sans donneur objet employé avec l'auxiliaire *avoir* (item 14), ils sont mieux réussis de ± 14 % par les étudiants d'université. Seul l'item portant sur l'orthographe de *schéma*, un mot très utilisé dans les travaux des étudiants, affiche un écart positif de 24 % en faveur des étudiants qui arrivent à l'université. Toutefois, compte tenu du phénomène d'attrition qui survient du collège à l'université, ces écarts ne représentent pas le taux d'appropriation linguistique consécutif à deux ans d'études supplémentaires. Pour obtenir une telle information, il faudrait comparer les résultats obtenus au même test, par les mêmes étudiants, au moment de leur admission au collège et au moment de leur admission à l'université.

Ainsi conçue, la partie «identification d'erreurs» vise à permettre que chaque étudiant de l'échantillon montre, grâce à la verbalisation à haute voix, à la fois comment il procède et comment il réfléchit pour résoudre chacune des 25 difficultés du français écrit que lui présente cette section du mini-turbo. Cette partie du test s'appuie sur un instrument validé dont le haut niveau de fidélité a été confirmé par cinq ans d'utilisation aux ordres postsecondaires[15]; elle permet l'analyse des stratégies et des processus linguistiques inhérents à une situation contraignante de traitement des aspects formels du français écrit; elle permet de déterminer à quel point sont intégrées les connaissances linguistiques transmises par l'école et celles qui ont été induites par les étudiants.

---

15 Terminée en 1987, la validation du *TURBO* a été effectuée auprès d'échantillons d'étudiants de deuxième et de quatrième secondaire, de première collégiale et de première universitaire. Depuis ce temps, ce test a fait voir une stabilité étonnante des résultats annuels des étudiants du postsecondaire. Les résultats de ces travaux ont été présentés dans *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université* (Roy et Lafontaine, 1992).

2.2 La situation de correction de textes

Cette section du mini-turbo dédiée à la correction de textes[16] prend la forme de quatre petits textes qui contiennent 38 erreurs cibles : huit de syntaxe, quatre de vocabulaire, sept de conjugaison, trois de participe passé, cinq de genre et de nombre, cinq d'orthographe d'usage, cinq de ponctuation et une de lettre majuscule. Ainsi, exception faite de la ponctuation et de la majuscule, cette section du test amène les sujets à résoudre des difficultés de français écrit semblables à celles qu'ils ont eu à repérer dans la partie «identification d'erreurs». Mais cette similitude s'avère surtout apparente, en ce sens que c'est plutôt la situation elle-même de repérage d'erreurs qui est modifiée. Cette section-ci place le sujet davantage dans la situation de tout lecteur qui peut observer ou ne pas observer des erreurs de formulation et des erreurs d'ordre formel qui demeurent, presque inévitablement, dans tout texte. En effet, hormis la consigne générale qui constitue un rappel des principaux types d'éléments erronés que le sujet est susceptible de rencontrer dans les petits textes qui sont soumis à son attention, rien ne lui permet de déceler où sont placées les erreurs, ni de quel ordre elles sont, ni combien le texte en présente. En pratique, le sujet n'a pas à se sentir obligé d'en trouver une à chaque ligne, ni à toutes les quatre lignes; il pourrait même juger que telle ligne en contient deux ou trois ou que tel texte n'en contient aucune.

La réalisation de cette nouvelle tâche ne se déroule toutefois pas au hasard, car afin de pouvoir comparer les stratégies et les processus utilisés par les sujets en situation de correction de textes à ceux qu'ils emploient en situation d'identification d'erreurs, nous avons veillé à ce que chaque item évalué dans la section «identification d'erreurs» trouve son correspondant en correction de textes. Une seule exception à cela, celle de l'accord du participe passé sans donneur objet employé avec l'auxiliaire *avoir*. Ceci donne 24 contextes de correction de textes jumelés à 24 items de la partie «identification d'erreurs».

---

16 Dans le *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe*, la partie «correction de textes» est particulièrement destinée aux futurs enseignants et enseignantes; elle vise à évaluer leur capacité et leur habileté à superviser les textes que leur soumettront les élèves dont ils auront à assurer et à assumer la formation.

Voici maintenant (tableau 5) l'un des quatre textes qui illustrent cette situation. Figurent, dans l'ordre, la consigne générale donnée aux sujets, le numéro du texte, le rappel de demande de verbalisation à haute voix, le texte proprement dit à gauche, puis l'espace réservé à la correction à droite.

Tableau 5 – Extrait du mini-turbo (partie «correction de textes»)

> Entourer à gauche et corriger à droite les erreurs de français écrit (orthographe d'usage, accords grammaticaux, vocabulaire, syntaxe, ponctuation, majuscule) contenues dans les textes suivants.
>
> *N'OUBLIEZ PAS DE VOUS EXPRIMER À HAUTE VOIX.*
>
> 3e TEXTE
>
> **Apprendre une langue, ce n'est pas chinois**
>
> Saviez-vous qu'on parle plus de quatres mille langues sur la terre et dont une douzaine est parlée par deux milliards d'humains.
>
> Tout, la prononciation, la lecture, l'écriture, sont sources de difficulté dans chaque langue. Il faut donc être motivé et décidé de faire l'effort pour apprendre une langue et ne pas se laisser découragé trop facilement. pour assimiler toute langue étrangère, il existent différentes méthodes d'apprentissage.
>
> Bien que chacune des méthodes suggérées puissent être valable, il s'agit pour le client de déterminer ce qu'il lui convient le mieux et de rencontrer un professeur compétent.

Ce texte cache ou exhibe plusieurs erreurs qui touchent la syntaxe (*et dont*, *motivé et décidé de faire*, *qu'il lui convient*), l'accord du verbe et de l'attribut (*Tout ... sont sources*, *il existent*, *chacune ... puissent*), l'accord en genre et en nombre (*quatres*)[17], l'homophonie désinentielle (*découragé*), la ponctuation (*point*, 3e ligne), l'emploi de la majuscule (*pour*, 8e ligne).

Nous ne voudrions pas terminer cette présentation relative à la partie «correction de textes» sans souligner l'une des caractéristiques essentielles liée à la réalisation d'une telle tâche, à savoir l'ajout d'erreurs. En effet, ce contexte de repérage d'erreurs est moins contraignant et moins dirigé que

17 Des recherches antérieures (Roy et Lafontaine, 1990) ont montré que, dans ce contexte, cette erreur n'est repérée et corrigée que par 11 % des élèves de deuxième secondaire, que par 31 % des élèves de quatrième secondaire et que par 51 % des étudiants de postsecondaire.

ne l'est celui de la section «identification d'erreurs», même si l'un et l'atre placent le sujet en situation d'hétérocorrection (voir Gombert, 1990).En situation de correction de textes, le sujet est davantage laissé à lui-même: il peut rectifier ce qui est faux et rendre erroné ce qui est correct. C'est pourquoi, dans ce contexte d'évaluation du français écrit, le niveau de maîtrise de la larue écrite doit tenir compte à la fois des erreurs repérées et corrigées puis des errurs ajoutées[18]. Cependant, dans le contexte de notre recherche, cette distincion entre la section «identification d'erreurs» et la section «correction de texes» n'est pas aussi marquée qu'en situation de *testing* habituel car, dans chque situation, nous faisons appel au protocole de verbalisation à haute voix; eci permet de suivre le cheminement réflexif du sujet tant pour ce qui est réssi que pour ce qui ne l'est pas.

En un mot, la section «correction de textes» demande au sujet de cetrer son attention sur la révision ou le rajustement d'éléments formels du fraçais écrit. Pour ce faire, le sujet dispose d'indications générales sur le type d'errurs à chercher, mais, comme nous l'avons déjà dit, il en ignore la quantité et derure sans indication quant à l'endroit où elles sont disséminées dans le texte etlans quel ordre elles le sont. Ainsi, l'analyse des verbalisations relatives à cettesection, qui place le sujet en situation plus naturelle de lecture, devrait perettre d'affiner l'étude des processus et des raisonnements entreprise dans la artie «identification d'erreurs», car dans ces deux situations, les étudiants sontconfrontés aux mêmes faits de langue.

2.3 La situation de rédaction

D'entrée de jeu, la situation de rédaction diffère des précédentes, ar ici l'activité principale, qui exige que le sujet scripteur recoure à diverses catégies cognitives et que soient activés les processus cognitifs circonscrits entre autres, par Hayes et Flower (1983), aboutit à la production d'un texte. Pardelà l'analyse des stratégies et des processus rédactionnels (Boudreau, 19[illegible]), la réalisation d'une production écrite est habituellement observée sous deux

18. Les recherches que nous avons menées en 1987 et en 1988 indiquent qu'en corrigeant trois petits textes semblables à l'extrait qui précède, les étudiants ajoutent en moyenne [illegible] erreurs ; les meilleurs identifient et corrigent 20 erreurs ciblées sur une possibilité de 25 et en ajoutent une ou deux; les plus faibles ne repèrent et ne corrigent en moyenne que cinq erreurs ciblées et en ajoutent jusqu'à 19.

aspects[19]. Le premier prend en compte le discours, c'est-à-dire le contenu du texte proprement dit : on parle alors de respect du sujet, de respect du type de texte et des éléments qui le caractérisent, de l'articulation du texte (cohérence et cohésion; déroulement, clarté, etc.), du style du scripteur jugé en particulier par la diversité des structures de phrases et par la convenance du ton et du vocabulaire utilisés. Le second prend en considération les points plus formels de la production de texte, tels le respect de l'orthographe lexicale, le respect des relations grammaticales ainsi qu'un usage judicieux de la ponctuation. Ce sont ces deux aspects que recouvre la présente section de notre étude : le premier (aspect discursif), de façon à le placer en relation avec le second (aspect formel); le second, de manière à comparer, dans la mesure du possible, le contrôle linguistique exercé par l'étudiant en situation d'autocorrection (situation de rédaction) – sa préoccupation principale est alors de produire un texte – au contrôle linguistique qu'il effectue en situation plus contraignante d'hétéro-correction (identification d'erreurs et correction de textes).

Dans ce but, nous avons demandé à des étudiants de rédiger un texte portant sur un sujet choisi parmi trois sujets donnés (voir Boudreau, 1992, p. 137). Les thèmes retenus : *la hausse des frais de scolarité*, *la condition masculine* et *l'écologie* représentent tous des préoccupations de la société contemporaine. L'étudiant a disposé d'une heure pour effectuer sa rédaction (choix du sujet, planification, rédaction et révision); il n'avait à sa disposition que des crayons et des feuilles de papier ligné : aucun ouvrage documentaire, ni dictionnaire, ni grammaire. Il était filmé (vidéocassette) et enregistré (audiocassette). Un membre de l'équipe de recherche demeurait dans le local et se plaçait un peu en retrait, dans la mesure du possible.

En situation de production de texte, la mesure de la maîtrise du code se trouve forcément limitée aux différents cas contenus dans le texte rédigé par chaque sujet. Mais il reste à déterminer quels sujets (les forts, les moyens ou les faibles) se préoccupent du code, à quels moments et comment ils le font, sur quels types d'erreurs portent leurs interventions correctives spontanées, quels types d'erreurs sont laissés pour compte. Si un sujet produit peu d'erreurs,

19 C'est en relation avec ces deux aspects traditionnels que se situent la grille de correction que nous avons conçue, en 1987, dans la lignée de la grille de Bureau (1985), lors de la réalisation du *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe*, et la grille de correction mise en point par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec pour la correction de la rédaction imposée comme test de français, depuis 1992, à tous les finissants de l'ordre collégial qui désirent accéder à des études universitaires.

il faut pouvoir établir si cela doit être attribué au fait que les cas produits sont simples ou si c'est parce que ce candidat maîtrise effectivement le français écrit. En outre, est-il possible de préciser les cas d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale que le sujet réussit de façon spontanée (situation de rédaction), alors qu'en situation de repérage et de correction d'erreurs, il n'arrive pas à les identifier ou, s'il y parvient, il ne les corrige pas comme il se doit? Les processus de correction linguistique qu'utilisent les sujets sont-ils les mêmes en situation de rédaction qu'en situation plus contraignante? Dans quelle mesure et en quoi la capacité même de cibler l'objet du questionnement linguistique distingue-t-elle les sujets forts des sujets faibles? Dans quelle proportion et pour quels sujets des ordres postsecondaires une production réussie sur le plan discursif s'avère-t-elle un bon prédicteur d'une maîtrise appropriée des éléments plus formels? Quels sujets ou quels types de sujets font preuve d'une bonne compétence discursive sans posséder pour autant une compétence linguistique équivalente? Quelles sont les interactions qui interviennent tout au cours du processus d'écriture entre ce que Sprenger-Charolles (1987a) appelle les informations de «haut niveau» et celles de «bas niveau», c'est-à-dire entre les stratégies de production de texte et les stratégies relatives au codage? Quels types de scripteurs essaient de rédiger un texte coûte que coûte et quels sont ceux qui ne se préoccupent guère des aspects formels de leur production? Telles sont quelques-unes des interrogations auxquelles nous espérons apporter un début de réponse.

3. L'administration des tests

Comme notre recherche comporte trois volets majeurs, à savoir un volet discursif, un volet relatif à la motivation et un volet linguistique, nous sommes convenus de procéder à la cueillette des données en attribuant à chaque sujet deux moments individuels de passation distants de quelques jours, d'environ une heure et demie chacun.

Lors de la première rencontre, les sujets ont été appelés à répondre par écrit à un questionnaire de type «échelle de Likert» relatif à leur motivation au regard du français écrit, puis ils ont disposé d'une heure pour rédiger un texte[20]. Pendant toute la durée de la rédaction, les sujets ont été filmés et leurs verbalisations ont été enregistrées sur cassette audio.

---

20 Les résultats de ces volets de la recherche de même que les éléments de problématique et de méthodologie qui s'y rapportent seront publiés sous les titres respectifs de *La motivation au regard du français écrit chez les étudiants du postsecondaire* (Viau, à paraître) et *Production de textes et processus cognitifs au postsecondaire* (Boudreau, à paraître).

La seconde rencontre a servi à la cueillette des données relatives à l'identification d'erreurs et à la correction de textes (cf. *supra*, 2.1 et 2.2) qui constituent les deux parties fondamentales du volet linguistique, en ce sens qu'elles permettent, comme il a été mentionné précédemment, de confronter tous les sujets aux mêmes difficultés. Lors de cette rencontre, les verbalisations des sujets ont été enregistrées sur cassettes audio.

Au moment de chaque rencontre, un professeur de l'équipe ou une assistante de recherche a suivi le cheminement de chaque sujet et a veillé, lorsque cela s'est avéré nécessaire, à lui rappeler de verbaliser à haute voix toutes les réflexions qui lui venaient à l'esprit de même que toutes les opérations qu'il effectuait.

À l'université, la passation des tests s'est déroulée en deux étapes : 22 sujets dont 14 ont donné un dossier complet ont été rencontrés à l'automne 1991 et 110 sujets dont 66 ont un dossier complet ont été rencontrés au trimestre d'hiver 1992. Cette seconde étape s'est étendue sur quatre mois : les moments de passation qui étaient situés par tranche de deux heures, entre 8 h 30 et 19 h, ont été entrecoupés par la semaine de relâche[21].

À l'ordre collégial, l'administration des tests, qui a duré deux mois seulement grâce à une organisation interne très serrée, voire contraignante (cf. *supra* en 3) et qui a permis, par exemple, de bénéficier de la semaine de relâche pour rencontrer plusieurs sujets, s'est déroulée parallèlement à la passation des tests à l'ordre universitaire, soit au trimestre d'hiver 1992[22].

---

21 La passation a été ralentie par ailleurs par les examens de mi-session universitaire qui ont amené bien des sujets volontaires à reporter leur rendez-vous et, ultérieurement, par la fin de l'année universitaire qui, avec la surcharge de travail qu'elle occasionne habituellement, a provoqué plusieurs désistements de volontaires, de sorte qu'une cinquantaine de sujets qui s'étaient présentés à la première rencontre ont déclaré forfait à la seconde. Ces événements qui semblent quasi normaux *a posteriori* ont considérablement accru le temps et, par voie de conséquence, les frais afférents qu'il a fallu consacrer à la cueillette des données. En pratique, rencontrer 66 sujets pendant trois heures chacun requiert seulement 198 heures; cependant, compte tenu des reports et des désistements, nous avons dû investir 427 heures, à l'exclusion des heures consacrées à l'organisation et à la supervision de la passation des tests, soit presque six heures et demie par sujet ayant un dossier complet.

22 Le soutien précieux et le suivi apporté par les responsables collégiaux qui ont collaboré à l'opération ont contribué à restreindre au minimum le nombre de désistements; ce support a favorisé le respect de l'échéancier établi, de sorte qu'il a suffi de 90 sujets pour obtenir 82 dossiers complets. Les huit dossiers rejetés l'ont été pour les raisons suivantes : quatre sujets ont sauté une rencontre et il y a eu erreurs d'enregistrement (oubli de démarrer l'appareil, voix trop faible, etc.) dans les autres cas.

C'est ainsi qu'ont été constitués les 162 dossiers complets dont les résultats quantitatifs et les contenus qualitatifs font l'objet d'analyse.

4. L'analyse des données

L'analyse des données relatives aux aspects linguistiques portera d'une part sur les résultats obtenus par les 162 sujets de notre échantillon à chacune des trois situations d'évaluation présentées précédemment, à savoir l'identification d'erreurs, la correction de textes et la rédaction; elle portera d'autre part sur le contenu même des verbalisations produites par ces sujets, étudiants aux ordres postsecondaires, au moment où ils ont été soumis à chacune de ces évaluations. Cela signifie que nous entendons traiter les données recueillies tant sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif.

4.1 Analyse quantitative

Les résultats obtenus par les sujets à chaque section du mini-turbo donneront lieu à des analyses quantitatives effectuées selon les diverses variables relatives à cette recherche, à savoir des variables externes (groupes d'appartenance sexuelle, niveaux d'études, champs d'études), des variables scolaires (résultats au test de français) et aux diverses variables linguistiques proprement dites représentées par les contenus de l'une ou l'autre des sections du mini-turbo (syntaxe, conjugaison, vocabulaire, participe passé, accords en genre et en nombre, orthographe d'usage, emploi de la majuscule, usage de la ponctuation). Il va sans dire que chacun de ces secteurs compte plusieurs subdivisions. À titre indicatif et provisoire, le tableau 6 qui suit présente quelques-uns des éléments dont tiendra compte notre dépouillement.

Quant à l'aspect discursif, il sera évalué sommairement, un peu à la manière définie en 1987 (Roy et Lafontaine, 1992) par l'équipe du *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe*. Cette manière correspond à peu de chose près à celle que vient de retenir le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science pour l'évaluation des finissants des collèges.

Cette grille attribue à chaque type d'éléments discursifs considéré un barème de notation gradué qui permet aux correcteurs une certaine ventilation des résultats. Chaque texte produit est évalué par trois correcteurs qui procèdent séparément, selon la méthode des juges.

Tableau 6 – Exemples de contenus linguistiques évalués

syntaxe	liens syntaxiques, ordre des mots, référents, négation, interrogation, relative, concordance des temps, marqueurs logiques, autres (absence de sujet, coordination, etc.).
ponctuation	début et fin de phrase, selon les types de phrases, en situation d'inversion, entre sujet et verbe, entre verbe et objet, selon qu'il s'agit d'un ajout ou d'une omission, etc.
vocabulaire	anglicismes, impropriétés, mots inexistants, etc.
conjugaison	relation sujet/verbe : ordre canonique, situation d'inversion, influence sémantique prépondérante, irrégularités formelles, etc.
participes passés	avec donneur objet (précède ou suit), sans donneur objet (accord avec sujet ou invariable), suivi d'un infinitif.
genre et nombre	accords en contact (précède ou suit), accords à distance (précède ou et suit), identification exacte du genre, identification exacte du nombre, particularités
orthographe lexicale	accents, lettres géminées, finales de mots, lettres muettes, trait d'union, etc.
majuscule	noms propres, début de phrase.

Tableau 7 – Critères et barème d'évaluation de la rédaction

1. Évaluation des éléments relatifs à la consigne et au sujet						
– Respect du sujet	0	2	4	6	8	points
– Respect de la longueur demandée	0	2	4	6	8	points
– Respect des éléments de présentation	0	2	4	6	8	points
2. Évaluation du contenu du texte						
– déroulement	0	2	4	6	8	points
– clarté	0	2	4	6	8	points
– cohérence et argumentation	0	2	4	6	8	points
3. Évaluation des éléments relatifs au style						
– cohérence et variété des structures de phrases	0	2	4	6	8	points
– convenance du ton et du vocabulaire	0	2	4	6	8	points
4. Évaluation d'éléments relatifs au code						
– orthographe grammaticale et orthographe d'usage	0	2	4	6	8	points
– ponctuation	0	2	4	6	8	points

© Bilaro 1991

Étant donné que les analyses de ce type sont fort bien connues, nous mettons fin immédiatement à la présentation de cet aspect de nos analyses, sachant bien toutefois qu'elles devraient permettre, pour la première fois à notre connaissance, de comparer les résultats obtenus par les mêmes étudiants à un test objectif (partie «identification d'erreurs» et partie «correction de textes») et à une prestation discursive appelée rédaction.

4.2 Analyse qualitative

Les réflexions d'ordre linguistique contenues dans quatre cents heures environ d'enregistrement constituent une somme considérable de données dont l'analyse est susceptible de contribuer à situer les connaissances (déclaratives, procédurales et situationnelles) mêmes de sujets jeunes adultes appelés à résoudre des problèmes de langue écrite, d'aider à faire ressortir les stratégies, tantôt efficaces, tantôt inefficaces, que ces jeunes adultes, experts et non experts, mettent en œuvre pour résoudre des problèmes langagiers. L'étude des réflexions que les sujets font sur leurs stratégies, sur leurs connaissances et sur leurs processus de résolution de problèmes nous permettra de déterminer le niveau d'adéquation entre les connaissances appliquées et les connaissances rappelées; elle nous permettra éventuellement de clarifier ce qui influence la prise de décision inhérente à la résolution de problèmes d'ordre linguistique.

À cette fin, l'étude des aspects qualitatifs des données portera sur les divers types d'éléments qui ressortent des verbalisations émises par les sujets. Ces types d'éléments sont regroupés sous les cinq catégories suivantes, selon que la verbalisation 1) a trait au déroulement du repérage, 2) porte sur la recherche même de l'élément visé, 3) fait appel à des opérations ou à des procédures, 4) manifeste un raisonnement ou une justification, 5) concerne précisément la prise de décision. Pour chaque cas (voir tableau 8 – Synthèse des contenus relatifs à l'analyse qualitative), nous précisons ci-dessous de quoi il s'agit en ce qui a trait aux sections «identification d'erreurs» et «correction de textes».

Déroulement du repérage. – Certaines verbalisations se rapportent au déroulement du repérage. Nous noterons si elles portent sur une partie cible ou sur une partie non cible, puis nous relèverons ensuite les stratégies[23] diverses

23 En 1991, nous avons considéré qu'une stratégie est une opération simple ou un ensemble d'opérations, spontanées ou planifiées, visant à résoudre une difficulté ou à obtenir un résultat. Pour une définition plus récente et plus complète, voir Fayol et Monteil (1994).

auxquelles recourt le sujet, telles revenir à la consigne, s'arrêter (pour réfléchir), relire une phrase ou une partie de phrase, procéder à une vérification, etc.

Sont jugées comme stratégies de passation de test les opérations qui consistent à aller chercher des informations dans la «situation» ou dans le contexte. Ainsi, le sujet peut effectuer une lecture rapide des quatre phrases (situation d'identification d'erreurs) ou du texte (situation de correction de textes) pour se donner une «impression globale», ou pour éviter de perdre du temps, ou dans l'espoir de déceler immédiatement l'erreur ou les erreurs. En ce sens, lors de l'administration des tests, nous avons observé qu'en situation d'identification d'erreurs, certains sujets passent à l'item suivant dès qu'ils ont repéré une erreur, tandis que d'autres continuent leur analyse des autres phrases, même lorsqu'ils ont repéré l'erreur dès la première lecture. Certains sujets effectuent aussi des retours fréquents à la consigne afin de s'assurer qu'ils sont sur la bonne voie; ils peuvent tenter de s'aider à mieux réussir en cherchant la solution au problème, par exemple la façon d'orthographier tel mot, dans les phrases ou textes mêmes que fournit le test. Le sujet peut également chercher à découvrir la logique ou le fonctionnement des auteurs en compilant les erreurs qu'il a déjà relevées.

Éléments visés par le diagnostic. – Les verbalisations peuvent aussi concerner les éléments visés par le diagnostic, c'est-à-dire les cas ciblés par les tests mêmes : nous noterons alors si les verbalisations ont trait à la conjugaison, à la morphologie, à l'accord du participe passé, à l'accord de l'attribut ou aux autres accords de genre et de nombre; nous relèverons aussi si les verbalisations concernent le sens des mots, des questions de vocabulaire, de norme et de style, des points d'orthographe lexicale, des problèmes d'homophonie, etc. En fait, les éléments linguistiques visés par le diagnostic concernent d'une part l'ensemble des aspects morphosyntaxiques et, d'autre part, les autres éléments d'ordre linguistique.

Opérations et procédures. – Les principales opérations et procédures qui servent aux sujets pour résoudre des problèmes d'ordre linguistique semblent être l'addition, la soustraction, la substitution, le recours à l'oral, l'épellation, la reformulation, l'analyse proprement dite des relations grammaticales relatives à la conjugaison, à l'accord des participes passés et à ceux de genre et de nombre,

le questionnement de type traditionnel (Qui?/ Quoi?, Qui est-ce qui?/Qu'est-ce qui?, Comment?, etc.) en rapport avec la résolution des mêmes types d'accord et, bien sûr, l'appel à la mémoire.

En pratique, nous prévoyons que deux types d'opérations ou de procédures émergeront: celles qui se rattachent à la métalinguistique et celles qui relèvent des opérations linguistiques mêmes. Font appel au métalangage l'analyse des groupes fonctionnels, la recherche du sens d'un mot (définition), la recherche du donneur dans la relation sujet → verbe ou objet → participe, l'identification catégorielle, l'analyse de la consigne en lien avec le système de la langue (champs syntaxique, lexical, etc.). Se rapportent aux opérations linguistiques (voir chap. 2, 2.2) les manipulations (addition, soustraction, substitution, permutation, transformation) des éléments langagiers effectuées pour résoudre un problème formel ou discursif. Ainsi, pour la situation d'identification d'erreurs qui présente une seule erreur disséminée dans quatre phrases détachées, nos observations premières indiquent que la substitution est l'opération utilisée le plus fréquemment. Ceci nous conduit à préciser diverses sortes de substitutions en lien avec les éléments linguistiques en cause. Par exemple, quand un sujet remplace «comprendre» par «entendre», il fait une substitution lexicale sémantique; celui qui remplace «gracieuse» par «grâcieuse» ou celui qui relie «pomiculteur» à «pommier» fait une substitution lexicale avec support graphique; celui qui remplace «fait» par «fasse» fait une substitution morphosyntaxique; celui qui remplace «battu» par «battre» fait une substitution morphologique; etc.

Dans le cadre de la présente étude, ces opérations et procédures sont susceptibles de se manifester chez nos sujets, tant dans le cas où ils sont auteurs de ce qu'ils ont à corriger (situation d'autocorrection : production de texte) que dans le cas où ils ne le sont pas (situation d'hétérocorrection : identification d'erreurs et correction de texte). Au moment du dépouillement des données, nous noterons toutes les opérations et procédures linguistiques effectuées par les sujets; cela, systématiquement, quel que soit l'élément langagier, cible ou non cible, considéré par le sujet. Cette partie de notre analyse s'avérera sans doute riche d'informations, car c'est là qu'au regard d'une variété imposante de cas, risque de se retrouver une portion importante des réflexions des sujets; c'est là aussi que se retrouveront, comme l'ont constaté avant nous Ariaux-Maraux et Debeurme, les rappels de règles exactes, les rappels de règles partielles, les amalgames de règles, etc.

Raisonnements ou justifications. – Relativement à l'étude des raisonnements et des justifications émis au regard de la résolution de difficultés d'ordre linguistique, nous retiendrons trois sous-catégories, soit les raisonnements et justifications qui expriment une connaissance exacte et complète du cas ciblé par la verbalisation, ceux qui reposent sur de fausses connaissances et ceux dont les connaissances exprimées sont exactes mais incomplètes. La section «raisonnements et justifications» regroupe les verbalisations par lesquelles le sujet explique les raisons qui guident son comportement : hésiter, choisir, porter un jugement, éliminer, utiliser telle ou telle opération ou procédure linguistique, etc.

D'une part, lorsqu'un sujet effectue une opération ou une procédure linguistique et qu'il l'exprime verbalement, il lui arrive souvent d'émettre aussi verbalement une justification qui se situe en lien direct avec cette opération ou cette procédure. Ainsi, quand la procédure fait appel à la métalinguistique, dont les questions pour identifier les fonctions sujet et objet, la justification est l'énonciation réussie ou non d'une règle; si la procédure fait appel à une opération linguistique, la justification a pour conséquence le résultat, efficace ou non, de cette opération. Se rattachent aussi, mais de façon lointaine, à ce type de justifications des expressions comme «ça sonne mieux», «c'est plus beau».

D'autre part, la justification peut être de l'ordre de la métacognition, qu'il y ait ou non recours à une procédure linguistique. En effet, le sujet peut tout simplement porter un jugement qui met en cause son manque de mémoire (métamémoire), sa difficulté de comprendre telle catégorie de règles (métacompréhension) ou celle de résoudre tel ou tel type de problèmes (métarésolution).

Lors de l'analyse des verbalisations, toutes les justifications seront retenues, qu'elles portent sur les erreurs cibles ou qu'elles concernent des cas autres, car c'est par les justifications que se manifestent en particulier le savoir acquis et le savoir induit par les sujets.

Prise de décision. – La manière dont les sujets prennent leur décision manifeste si cette prise de décision s'effectue au hasard, si elle a lieu sous l'effet de la contrainte situationnelle en particulier pour la partie «identification d'erreurs» où l'étudiant sait que l'une des quatre phrases contient une erreur, si elle relève de l'intuition, si elle est attribuable à un faux raisonnement ou si elle indique, enfin, qu'ils connaissent bien ce dont il s'agit.

En pratique, au moment d'indiquer son choix de réponse ou d'établir si tel mot ou telle expression convient ou non, le sujet peut hésiter entre des erreurs potentielles, opter pour celle qui lui paraît la pire et ce, compte tenu de l'information dont il dispose quant au contenu du test : une seule erreur par item pour la partie «identification d'erreurs» et des erreurs disséminées dans des textes pour la partie «correction de textes». Par ailleurs, nous considérerons comme cas su toute erreur immédiatement repérée par le sujet qu'elle soit accompagnée ou non de verbalisations.

Dans le tableau 8, nous rassemblons ces divers points qui formeront les fondements de notre analyse qualitative.

Tableau 8 – Synthèse des contenus relatifs à l'analyse qualitative

Repérage	• concerne partie cible et partie non cible • fait appel à la consigne • consiste en une relecture • comporte un arrêt • consiste en un retour pour vérifier • autres	
Éléments visés	• conjugaison • participe passé • accord en genre • orthographe lexicale • vocabulaire • sens de la phrase	• morphologie • attribut • accord en nombre • homophonie • norme et style • autres
Procédures	• addition • substitution • dérivation • analyse des relations de conjugaison, de participe, de genre et de nombre • autres	• soustraction • reformulation • recours à l'oral • appel à la mémoire • questions pour trouver les donneurs
Raisonnements	• connaissance exacte • connaissance incomplète	• connaissance fausse • autres
Décision	• cas su • contrainte situationnelle • faux raisonnement	• hasard • intuition

Au moment de l'interprétation des verbalisations, nous disposerons de gauche à droite; en abscisse, les catégories et sous-catégories rapportées dans le tableau 8 et en ordonnée, les éléments linguistiques étudiés repré-

sentés soit par les numéros d'items (partie «identification d'erreurs»), soit par des numéros d'erreurs (partie «correction de textes» et partie «rédaction»), chaque élément étant lui-même placé en lien avec le numéro du sujet et ses caractéristiques (groupe d'appartenance sexuelle, niveau de scolarité, domaine de formation, résultats en français écrit). Le tableau 9 donne un aperçu de notre grille d'analyse qualitative.

Tableau 9 – Aperçu de la grille d'analyse qualitative

Suj.	SE	NI	DO	RF	QU	Déroulement du repérage						Éléments visés				
						PC	NC	RL	ST	VÉ	etc.	MO	CO	PA	CN	etc.
001	1	2	1	88	01											
001	1	2	1	88	02											
001	1	2	1	88	03											
001	1	2	1	88	04											
001	1	2	1	88	05											

Ce type de relevé qui sert à quantifier les éléments d'ordre qualitatif contenus dans les verbalisations vise à en faciliter l'interprétation en lien avec les diverses variables indépendantes; il permet aussi de procéder à de multiples comparaisons entre les résultats réels (aspect quantitatif ou fréquentiel) obtenus par les sujets aux différentes sections du test et la manière dont ils s'y sont pris pour résoudre les problèmes auxquels ils ont été confrontés. Il sera même possible, éventuellement, de comparer ces résultats à leur niveau de performance discursive ainsi qu'à leur motivation.

Après avoir analysé les verbalisations émises au regard d'un item ou d'un cas cible, nous effectuerons un retour sur ce qui a été exprimé aux étapes précédentes de façon à établir un diagnostic quant au(x) problème(s) du sujet relativement à cet élément cible. À titre d'exemple, ce diagnostic pourrait indiquer d'une part si le problème du sujet doit être attribué à des stratégies de passation de test déficientes, à des connaissances incomplètes, à une méconnaissance du système descriptif de la langue écrite, à une méconnaissance générale de la langue ou si d'autre part le sujet confond les catégories grammaticales, les différents groupes fonctionnels, les types de relations, les règles grammaticales, etc.

À ce stade-ci, nous prévoyons que ce sera dans la partie «identification d'erreurs» que ce jugement risque le plus d'être actualisé, car dans ces cas, le sujet sait qu'il y a une erreur et une seule par groupe de quatre phrases. Il se

peut par ailleurs que les verbalisations émises par les sujets ne nous permettent qu'occasionnellement de dégager ce qui sous-tend leurs processus de décision ou leurs cheminements réflexifs.

CONCLUSION

Cette présentation de notre méthodologie de recherche laisse de toute évidence dans l'ombre bien des étapes que nous avons dû franchir et bien des difficultés que nous avons dû surmonter pour en arriver à la confection de notre échantillon, à la mise au point de nos instruments de cueillette des données, à la cueillette même des données, ainsi qu'à l'établissement des grilles d'analyse qui serviront d'assise à l'interprétation de résultats.

Qu'il nous suffise de mentionner, comme témoins consignés de cette évolution, premièrement, les changements consécutifs à l'expérimentation[24] qu'il nous a fallu apporter, entre autres, à la partie «correction de textes» dont le nombre d'erreurs cibles est passé de 30 à 38 et dont la longueur s'est accrue pour que les sujets soient davantage portés à l'ajout d'erreurs; deuxièmement, au moment de la préexpérimentation, les surveillants, tant les chercheurs que les assistantes, interrogeaient les sujets sur le contenu de leurs verbalisations à haute voix : cette procédure a eu pour effet de déstabiliser les premiers sujets rencontrés, de les décourager de prendre part à la recherche et, surtout, elle risquait de biaiser les résultats en influençant leurs réponses; troisièmement, la grille d'analyse des données qualitatives commune aux parties «identification d'erreurs», «correction de textes» et «rédaction» n'a émergé qu'après de multiples autres tentatives qui, bien évidemment, nous avaient laissés chacune dans une insatisfaction[25] telle que nous sommes demeurés à la recherche d'une solution plus susceptible de faciliter l'établissement de comparaisons entre les différents types de tâches auxquels les sujets de notre échantillon ont été soumis.

---

24 Cette expérimentation correspond à l'utilisation des instruments de recherche qui a été faite auprès des sujets qui se sont portés volontaires pour subir les tests à l'hiver 1991. Il s'agit de 22 sujets dont 14 ont été conservés dans le sous-échantillon universitaire final et ce, malgré les quelques modifications apportées subséquemment aux instruments de cueillette de données.

25 Le lecteur pourra consulter à ce sujet les grilles d'analyse d'interprétation des données qualitatives que nous avons présentées, en 1992, dans *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités* (Roy, Lafontaine, Boudreau et Viau, 1992).

Même s'il ne comprend que des sujets volontaires – il s'agit d'une condition presque incontournable pour la recherche en éducation –, notre échantillon représente de façon équivalente les deux ordres d'enseignement supérieur (collèges et universités); mais il comprend par ailleurs beaucoup plus de filles que de garçons et beaucoup plus de représentants des sciences humaines que des sciences dites exactes.

Quant à nos instruments de cueillette de données, ils s'appuient sur des tests dont la validité et la fidélité ont été annuellement vérifiées pendant plus de cinq ans. Ces instruments amènent d'une part les sujets à mettre en pratique et à faire valoir différents types de connaissances linguistiques et, d'autre part, ils permettent de les confronter à des contenus d'ordre linguistique identiques tout en incluant une évaluation de l'habileté discursive des sujets. Dans cette perspective, la méthodologie de recherche mise en place vise à éviter l'écueil des tests objectifs qui sont souvent décriés parce qu'on les considère comme un mode peu naturel d'évaluation et de mesure; elle tente simultanément de pallier le manque de fidélité qui découle habituellement des instruments d'évaluation qui se limitent à faire appel à l'habileté discursive des sujets.

Mais c'est au-delà de ces évaluations factuelles que nos investigations cherchent à s'étendre. En effet, l'étude des verbalisations à haute voix que nous avons enregistrées devrait nous donner un accès direct à ce qui sous-tend la maîtrise du français écrit chez les sujets experts et à ce qui constitue les points d'achoppement chez les sujets non experts. Certes, nous restons conscients que ces verbalisations ne donnent qu'un accès partiel aux connaissances des sujets, mais nous avons jugé plus pertinent de cueillir ces connaissances moins abondantes au moment même où le sujet les utilise pour résoudre des difficultés linguistiques que de recueillir une plus grande quantité de connaissances prélevées *a posteriori* à l'aide d'entrevues semi-structurées : nous ne cherchons pas à établir ce que les sujets savent quand quelqu'un attise leur réflexion, nous tentons au contraire de déterminer ce qu'ils activent naturellement dans l'action.

L'analyse des verbalisations émises par les sujets qui résolvent des problèmes d'ordre linguistique devrait conduire également à cerner l'essentiel du métalangage des jeunes adultes scolarisés, de déterminer ce qu'ils utilisent de l'enseignement reçu. En ce sens, quand le sujet 215 se demande : «"S'accroît", ça prend-tu un chapeau?», il se réfère à ses tout premiers apprentissages de

l'orthographe, ce qui situe sa réflexion loin du métalangage conventionnel dit plus scientifique. En outre, ces analyses permettront peut-être de voir ce que les sujets ont retenu de ce métalangage et la manière dont ils arrivent à l'intégrer, correctement ou par amalgame de règles diverses. Elles devraient permettre enfin d'évaluer la nécessité de disposer d'un métalangage pour assurer la maîtrise de l'écriture, surtout quand on pense, par exemple, que la plupart des sujets tablent sur leur intuition linguistique pour résoudre des problèmes de syntaxe, les règles syntaxiques ayant rarement été enseignées ou enseignées en référence à des modèles établis *a priori*.

Enfin, les processus de décision, confrontés aux procédures et aux justifications, devraient permettre d'évaluer dans quelle mesure le sujet maîtrise de façon consciente la langue écrite et de vérifier si ses décisions relèvent de l'automatisme ou du hasard et quel est son niveau de compréhension et d'intégration des connaissances déclaratives et des connaissances procédurales. Mais n'anticipons pas, car ce n'est qu'à la suite du dépouillement et de l'analyse complète des verbalisations des sujets qu'il sera possible de savoir ce qui constitue les assises véritables de la maîtrise de la langue écrite chez les étudiants des ordres postsecondaires.

QUATRIÈME CHAPITRE

La performance en français écrit

Introduction

Ce chapitre porte sur l'analyse des résultats (performance) obtenus par les 162 sujets de notre échantillon à chacune des trois parties des instruments d'évaluation du français écrit décrits au précédent chapitre, à savoir un test d'identification d'erreurs contenant 25 items, un test de correction de textes comprenant 38 erreurs réparties dans quatre petits textes et une rédaction que nous avons corrigés sur les plans lexical, syntaxique et orthographique : chaque section représente une facette susceptible de refléter la maîtrise du français écrit, en particulier en ce qui concerne la connaissance que les sujets ont des aspects formels de la langue française, et cela, au regard des caractéristiques mêmes des sujets (variables indépendantes) et des aspects linguistiques propres aux instruments d'évaluation (variables dépendantes).

1. Résultats à la partie «identification d'erreurs»

La partie «identification d'erreurs» de notre instrument de cueillette des données compte 25 items; ces items sont répartis en six sections (syntaxe, vocabulaire, conjugaison, accord des participes passés, accord en genre et en nombre, orthographe lexicale) de quatre items chacune à l'exception de la section «conjugaison» qui en compte cinq. Chaque item comporte quatre phrases et le sujet sait qu'il y a une erreur par sous-ensemble de quatre phrases[26]. Au moment de répondre à cette partie, le sujet avait déjà été familiarisé avec notre recherche, car il s'était présenté à la première rencontre pour répondre au questionnaire de motivation et pour rédiger un texte sur un sujet de son choix.

---

26 Le mini-turbo entier est présenté à l'annexe 2.

Les sujets ont pris en moyenne 45 minutes pour répondre aux 25 items. Malgré la consigne qui leur demandait de verbaliser à haute voix, la plupart sont demeurés silencieux à plusieurs reprises pour réfléchir à la solution de la difficulté rencontrée. Le tableau 10 rapporte les résultats généraux (moyennes et écarts-types) obtenus par les sujets répartis selon les variables indépendantes [groupes d'appartenance sexuelle (filles/garçons), niveaux de formation (collège/université), domaines de formation (sciences humaines/sciences exactes)] ainsi que selon leurs résultats de français écrit mesurés par la note qu'ils ont obtenue au *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* au moment de leur admission au collège ou à l'université [forts (FO), moyens-forts (MF), moyens-faibles (Mf), faibles (FA)].

Tableau 10 – Résultats à la partie «identification d'erreurs» pour les 162 sujets répartis selon les variables indépendantes

	SEXES		NIVEAUX		FORMATION		RÉSULTATS DE FRANÇAIS				
	FI	GA	CL	UN	SH	SE	FO	MF	Mf	FA	x̄ G
N	107	55	82	80	127	35	40	49	43	30	
x̄	13,7	9,4	10,3	14,2	12,1	12,5	18,8	14,0	8,9	5,1	12,2
S	5,7	5,1	5,6	5,4	5,9	5,4	3,0	3,6	3,2	2,7	5,9

Avec une moyenne de 54,8 % (13,7 x 4)[27], les filles obtiennent 17,2 % de plus que les garçons (9,4 x 4 = 37,6 %) : il s'agit là d'une différence significative ($p \leq 0,05$). Les écarts-types sont relativement équivalents.

Les données rapportées au tableau 10 font aussi voir des différences significatives ($p \leq 0,05$) entre les sujets considérés selon les niveaux de formation. En effet, alors que les sujets de l'ordre collégial affichent une moyenne de 41,2 % (10,3 x 4), celle des sujets de l'ordre universitaire atteint 56,8 %, le tout pour des écarts-types assez semblables. Par ailleurs, observés selon les domaines de formation, les résultats ne permettent pas de départager les sujets, les deux groupes obtenant une moyenne qui avoisine 50 %, soit de 48,4 % pour les sujets de sciences humaines et de 52 % pour ceux de sciences exactes.

Étant donné que l'instrument de recherche provient du *TURBO*, il était prévisible que les quatre groupes de sujets se distinguent nettement selon

27 Nous reportons en pourcentage les résultats réels du mini-turbo qui sont sur 25.

les résultats en français. Ce qui suscite ici l'intérêt, c'est plutôt l'écart fort régulier de plus ou moins 20 % qui sépare la moyenne de chacun des groupes de sujets, la moyenne des forts atteignant 75,2 % (18,8 x 4), celle des moyens-forts 56 %, celle des moyens-faibles 35,6 % et celle des faibles 20,4 % seulement. Rattachés à ces moyennes, des écarts-types peu élevés, ce qui montre l'homogénéité de chaque groupe.

La colonne de droite du tableau 10 rapporte la moyenne générale ($\bar{x}$ G) obtenue par les sujets aux 25 items du mini-turbo. Cette moyenne de 48,8 % est affectée d'un écart-type fort élevé (23,6) significatif d'une grande dispersion, ce qui est compréhensible compte tenu que l'échantillon compte des sujets appartenant à deux ordres d'enseignement. Mais cette moyenne s'avère significativement inférieure ($p \leq 0,05$) à celle que ces mêmes sujets avaient obtenue au *TURBO* (54,6 %), ainsi que nous l'avons mentionné au début du chapitre précédent – nous avions alors indiqué que la moyenne de notre échantillon était supérieure à celle de la population. Cet écart positif entre les sujets de notre échantillon et ceux de la population n'est pas mis en cause par le fait qu'ils ont obtenu au mini-turbo une moyenne inférieure à celle du *TURBO*. En effet, les moyennes théoriques (validées) respectives du *TURBO* et du mini-turbo étant de 51,75 % et de 40,7 % (voir troisième chapitre), les sujets de l'échantillon obtiennent ici une moyenne réelle de 8 % supérieure à leur moyenne prévisible. Ces éléments trouvent explication, d'une part, dans le fait que les sujets de l'échantillon ont déjà parcouru six mois ou plus de leur *curriculum* collégial ou universitaire et qu'un certain nombre d'entre eux ont déjà entrepris des démarches quant à l'amélioration de leur français écrit[28].

Ces résultats généraux nous amènent à observer à nouveau, au moins pour notre échantillon, des écarts importants qui conduisent à comparer les filles aux garçons comme si l'on comparait les forts aux faibles. En effet, parmi les 70 sujets de l'échantillon qui ont obtenu au *TURBO* un résultat égal ou inférieur à 50 % se trouvent 38 garçons, ce qui ne laisse que 17 garçons pour faire partie des 92 sujets dont le résultat est égal ou supérieur à 52 %. Ces conclusions rejoignent celles obtenues par Roy et Lafontaine (1990 et 1992) pour l'ordre universitaire.

28 Qu'il suffise de rappeler, par exemple, que l'échantillon du collégial comprenait des sujets faibles déjà inscrits à des cours de récupération en français écrit et un certain nombre de sujets qui agissaient à titre de moniteur dans des centres d'aide en français. À cela s'ajoute le fait que certains sujets de notre échantillon nous ont dit s'être portés volontaires parce qu'ils considéraient cette expérience comme une sorte d'exercice préparatoire à leur passation du *Turbo*.

Reste à examiner si ces démarcations majeures relatives aux variables que nous venons d'analyser sont également porteuses de différences quant à chacune des six sections de la partie «identification d'erreurs» et même au regard de chacun des 25 items. Pour le déterminer, nous avons calculé les moyennes obtenues à chaque section du mini-turbo (tableau 11) ainsi qu'à chaque item (tableau 12) par les sujets de notre échantillon répartis selon les diverses variables susmentionnées.

Que nous répartissions les sujets selon leur groupe d'appartenance sexuelle, selon leur niveau de formation ou selon leur résultat en français, les caractéristiques établies ci-avant demeurent, ainsi que le montrent les moyennes de chaque section du mini-turbo rapportées au tableau 11.

Tableau 11 – Moyennes obtenues par les sujets de l'échantillon aux six sections du mini-turbo pour la partie «identification d'erreurs»

	SEXES		NIVEAUX		FORMATION		RÉSULTATS DE FRANÇAIS			
	FI*	GA	CL	UN	SH	SE	FO	MF	Mf	FA
SY	1,89	1,20	1,41	1,90	1,67	1,60	2,65	1,90	1,14	0,67
CO	2,74	1,93	2,02	2,91	2,43	2,57	4,00	2,96	1,47	1,03
PP	2,36	1,55	1,71	2,46	2,05	2,20	3,18	2,18	1,72	0,97
GN	2,31	1,53	1,76	2,34	1,96	2,34	3,08	2,61	1,40	0,67
VO	2,06	1,47	1,57	2,15	1,90	1,71	2,63	2,10	1,44	1,03
OL	2,40	1,56	1,78	2,46	2,11	2,11	3,30	2,53	1,49	0,77

*(FI : N=107; GA : N=55; CL : N=82; UN : N=80; SH : N=127; SE : N=35; FO : N=40; MF : N=49; Mf : N=43; FA : N= 30)

Ces données font voir des résultats significatifs : pour chacune des six sections du mini-turbo, ceux des filles sont supérieurs à ceux des garçons; ceux des sujets de l'ordre universitaire excèdent ceux du collégial et il en est ainsi pour le classement selon les résultats de français écrit. En outre, il en va de même, au regard des mêmes variables, pour les 25 items du mini-turbo (tableau 12). Il s'agit là, en quelque sorte, d'une double confirmation des écarts significatifs dégagés précédemment pour l'ensemble de la partie «identification d'erreurs»[29].

---

29 Cette stabilité des résultats au niveau de chaque section et au niveau de chaque item découle et confirme à la fois ce qu'il est convenu d'appeler la fidélité même du mini-turbo et par-delà ce mini-test, celle du *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe*.

Tableau 12 – Moyennes obtenues par les sujets de l'échantillon aux 25 items du mini-turbo pour la partie «identification d'erreurs»

N^os^ items	SEXES		NIVEAUX		FORMATION		RÉSULTATS DE FRANÇAIS				x̄ par item	x̄ * théor.
	FI**	GA	CL	UN	SH	SE	FO	MF	Mf	FA		
1	0,57	0,40	0,45	0,58	0,49	0,60	0,85	0,64	0,33	0,10	0,51	0,46
2	0,46	0,22	0,32	0,44	0,37	0,40	0,73	0,40	0,19	0,13	0,38	0,30
3	0,47	0,33	0,39	0,45	0,44	0,34	0,53	0,44	0,41	0,27	0,42	0,42
4	0,39	0,26	0,26	0,44	0,37	0,26	0,55	0,38	0,24	0,17	0,35	0,35
9	0,69	0,46	0,54	0,69	0,59	0,69	0,93	0,74	0,43	0,23	0,61	0,57
10	0,62	0,55	0,52	0,75	0,61	0,71	0,88	0,74	0,45	0,40	0,64	0,61
11	0,52	0,35	0,37	0,56	0,43	0,57	0,80	0,64	0,17	0,13	0,46	0,40
12	0,38	0,26	0,27	0,41	0,34	0,34	0,75	0,28	0,21	0,07	0,34	0,29
13	0,46	0,33	0,33	0,50	0,46	0,26	0,65	0,50	0,24	0,20	0,41	0,43
14	0,86	0,60	0,67	0,88	0,76	0,80	1,00	0,84	0,71	0,43	0,77	0,73
15	0,58	0,35	039	0,61	0,47	0,63	0,83	0,46	0,43	0,23	0,50	0,53
16	0,50	0,26	0,34	0,49	0,42	0,40	0,73	0,48	0,21	0,17	0,41	0,39
17	0,42	0,35	0,31	0,49	0,40	0,37	0,63	0,36	0,41	0,13	0,40	0,30
18	0,75	0,49	0,56	0,76	0,64	0,74	0,95	0,72	0,57	0,30	0,66	0,60
19	0,60	0,44	0,46	0,63	0,52	0,63	0,77	0,72	0,43	0,10	0,54	0,56
20	0,46	0,40	0,42	0,46	0,40	0,57	0,68	0,56	0,24	0,20	0,44	0,37
21	0,51	0,20	0,32	0,49	0,40	0,40	0,68	0,56	0,19	0,07	0,40	0,51
5	0,65	0,58	0,65	0,60	0,63	0,60	0,73	0,68	0,55	0,50	0,62	0,67
6	0,42	0,42	0,34	0,50	0,42	0,43	0,50	0,42	0,45	0,27	0,42	0,45
7	0,57	0,31	0,34	0,65	0,49	0,46	0,80	0,58	0,27	0,17	0,48	0,43
8	0,42	0,16	0,24	0,43	0,36	0,23	0,60	0,38	0,19	0,10	0,33	0,34
22	0,51	0,16	0,31	0,48	0,40	0,34	0,65	0,48	0,21	0,13	0,39	0,38
23	0,65	0,55	0,51	0,73	0,60	0,69	0,88	0,82	0,38	0,27	0,62	0,57
24	0,56	0,38	[illegible]	0,53	0,52	0,43	0,80	0,52	0,41	0,20	0,50	0,48
25	0,68	0,47	0,49	0,74	0,60	0,66	0,98	0,66	0,52	0,17	0,61	0,58
x̄ G	13,7	9,4	10,3	14,2	12,1	12,5	18,8	14,0	8,9	5,1	12,2	11,7

* Cette moyenne théorique correspond à la moyenne obtenue par tous les étudiants à qui, au moment de leur admission à l'Université de Sherbrooke, le *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* a été administré de 1987 à 1991 (voir troisième chapitre).

** Les moyennes «item/variable» sont présentées en décimales arrondies à deux chiffres, alors que la ligne «moyenne générale» (x̄ G) reprend celles données précédemment.

Par contre, il en va un peu autrement pour la variable «niveaux de formation». En effet, avec une moyenne générale légèrement inférieure à celle des sujets de sciences exactes, les sujets de sciences humaines ont tout de même obtenu, pour la syntaxe et pour le vocabulaire (tableau 11, lignes SY et VO), des résultats supérieurs à leurs collègues de sciences exactes. À l'inverse, les sujets de sciences exactes ont mieux réussi les items qui portent sur la conjugaison et ceux portant sur les divers types d'accords en genre et en nombre (tableau 11, lignes CO, PP et GN).

Les données du tableau 12 permettent même d'établir que les items les mieux réussis par les sujets de sciences humaines sont les items 3 et 4 pour la syntaxe («siéger *sur* le comité», «préparer et voir *au* bon fonctionnement») et l'item 8, pour le vocabulaire (*aréoport*), items auxquels il faut ajouter le repérage de l'erreur dans «*ils songaient*» (item 13) et dans le mot «*rallentir*» (item 24). En revanche, les sujets de sciences exactes s'en tirent mieux, dans trois cas sur cinq (items 9, 10 et 11) en conjugaison : à l'item 9, le sujet est séparé du verbe par un écran; à l'item 10, le sujet suit le verbe et à l'item 11, trois éléments en gradation sont résumés par le sujet «tout». En outre, les mêmes sujets repèrent plus souvent que ceux de sciences humaines des erreurs de genre et de nombre, telles celles contenues dans les expressions suivantes : *une saveur amer* (item 18), *trois journées et demies* (item 19), *des sacs à main beige* (item 20) ainsi que, pour l'orthographe lexicale, dont l'absence de «c» dans le mot «shéma». Certes, il ne s'agit là que de tendances et non de différences significatives, mais ces tendances mériteraient d'être analysées plus en profondeur dans d'autres recherches, car elles paraissent déjà révélatrices des enseignements et des apprentissages qui ont marqué ces groupes de sujets : ceux de sciences humaines ayant repéré plus aisément les erreurs portant sur des particularités «pointues» du français écrit[30] et ceux de sciences exactes se démarquant davantage pour les items concernant des difficultés du français écrit qui ont fait l'objet d'un enseignement spécifique, en particulier ce qui touche aux relations «donneur → receveur», tant celles de nombre et de personne (conjugaison) que celles de genre et de nombre.

30 Une trentaine de sujets volontaires appartenant au sous-échantillon de sciences humaines proviennent soit du département de lettres et communication de la Faculté des lettres et sciences humaines, soit du département d'enseignement au préscolaire et au primaire de la Faculté d'éducation.

Mais repérer et corriger une erreur prédéterminée quant au type, placée dans de petits sous-ensembles de quatre phrases, s'avère une occasion de manifester sa connaissance de la langue écrite que nous avons voulue distinguer d'une situation plus courante, voire plus naturelle, dans laquelle les sujets sont également appelés à identifier et à corriger des erreurs de français écrit; il s'agit de la situation de correction de textes.

2. Résultats à la partie «correction de textes»

L'analyse des résultats relatifs à la correction de textes comprend deux volets complémentaires au regard de l'évaluation de la connaissance du français écrit. Le premier volet porte sur le repérage et la correction exacte des 38 erreurs cibles que comptait le mini-turbo et qui étaient disséminées dans quatre petits textes; le second volet concerne l'ajout d'erreurs, c'est-à-dire les modifications comportant une ou plus d'une erreur, que les sujets ont apportées aux textes à corriger au moment où ils étaient censés éliminer de réelles erreurs.

Tableau 13 – Résultats à la partie «correction de textes» pour les 162 sujets répartis selon les variables indépendantes

(ER = erreurs repérées: EA = erreurs ajoutées)

	SEXES		NIVEAUX		FORMATION		RÉSULTATS DE FRANÇAIS				Tot.
	FI*	GA	CL	UN	SH	SE	FO	MF	Mf	FA	
ER	1888	612	1010	1490	1963	537	969	868	465	198	2500
EA	792	513	742	563	994	311	257	396	347	305	1305
$\bar{x}$ ER	17,6	11,1	12,3	18,6	15,5	15,3	24,2	17,7	10,8	6,6	15,4
$\bar{x}$ EA	7,4	9,3	9,1	7,1	7,8	8,9	6,4	8,1	8,1	10,2	7,9
S ER	7,7	6,5	6,9	7,7	8,0	7,8	5,4	5,2	4,4	4,0	8,1
S EA	4,4	5,5	4,7	5,0	4,9	5,0	5,3	4,4	5,1	4,3	4,9

*(FI : N=107; GA : N=55; CL : N=82; UN : N=80; SH : N=127; SE : N=35; FO : N=40; MF : N=49; Mf : N=43; FA : N= 30)

Les données du tableau 13 indiquent que les 162 sujets ont repéré et corrigé 2 500 erreurs sur une possibilité de 6 156 (162 sujets x 38 erreurs cibles), pour un résultat moyen de 40,6 %. En revanche, si on tient compte qu'en accomplissant cette tâche, ils ont ajouté aux textes 1 305 erreurs, leur résultat moyen [(2 500 - 1305)/162] n'est plus que de 19,4 %. Ainsi, la correction d'erreurs

disséminées dans les quatre petits textes s'est avérée globalement bien plus difficile – plus de deux fois plus difficile – que le repérage et la correction des erreurs placées dans la première partie du mini-turbo où le type d'erreurs était préalablement mentionné aux sujets (voir *supra*).

Examinons maintenant, selon les diverses variables indépendantes, les résultats qui figurent au tableau 13. Commençons par les données relatives aux erreurs repérées (ligne ER et ligne $\bar{x}$ ER). D'une part, ces données font voir que des écarts significatifs ($p \leq 0,05$) séparent les sujets considérés selon leur groupe d'appartenance sexuelle, selon leur niveau d'études et selon leurs résultats de français. Premièrement, la moyenne obtenue par les filles, qui est de 46,3 % (17,6/38) excède de 17,1 % celle des garçons, qui atteint à peine 29,2 %, pour une somme du chi carré de 101 à 1 d.d.l.; deuxièmement, les résultats des sujets de l'ordre universitaire dominent ceux des sujets de l'ordre collégial ($\Sigma\chi^2$ = 104,1 pour 1 d.d.l.) avec des moyennes respectives de 48,9 % (18,6/38) et de 32,4 % (12,3/38); troisièmement – rien de surprenant à cela – des écarts significatifs séparent les quatre groupes de sujets considérés selon leur connaissance du français et ce, pour des moyennes respectives de 63,7 % (24,2/38) pour les forts, de 46,6 % (17,7/38) pour les moyens-forts, de 28,4 % (10,8/38) pour les moyens-faibles et de 17,4 % (6,6/38) seulement pour les faibles. En bout de piste, parmi les quatre variables traitées, seule la repartition selon les niveaux de formation ne sert pas à distinguer les sujets de façon significative, les distributions réelles et théoriques étant même, à cet égard, quasi identiques.

Quant aux données relatives aux erreurs que les sujets ont ajoutées lors de la correction des textes (ligne EA et ligne $\bar{x}$ EA), elles indiquent, toutes proportions gardées, que les garçons ont ajouté plus d'erreurs que les filles ($\Sigma\chi^2$ = 16,3 pour 1 d.d.l.; $p \leq 0,05$); cette différence significative se répercute sur la moyenne qui indique que les garçons ont ajouté deux erreurs, ou presque, (GA $\bar{x}$ EA = 9,3; FI $\bar{x}$ EA = 7,4) plus que ne l'ont fait les filles. On retrouve les mêmes caractéristiques en répartissant les sujets selon leurs niveaux de formation ($\Sigma\chi^2$ = 18,3 pour 1 d.d.l.; $p \leq 0,05$), la meilleure maîtrise du français écrit se trouvant cette fois chez les sujets de l'ordre universitaire. Il en est ainsi selon les domaines de formation : les sujets de sciences exactes ont ajouté en moyenne 1,1 erreur de plus que ceux de sciences humaines pour une différence qui, toutefois, se situe tout juste au seuil de signification du chi carré ($\Sigma\chi^2$ = 3.84 pour 1 d.d.l.; $p = 0,05$). S'ajoute à cela le fait que l'ajout d'erreurs départage significativement ($p \leq 0,05$) les sujets considérés selon leurs résultats

de français écrit. Selon les données du tableau 13, il faut relever, d'une part, que, en moyenne, les sujets forts ont tout de même ajouté 6,4 erreurs comparativement aux sujets faibles qui en ont ajouté 10,2, alors que, d'autre part, les sujets moyens-forts et moyens-faibles, qui se sont distingués de façon significative au niveau des erreurs repérées, ont ajouté la même quantité d'erreurs, soit 8,1 erreurs en moyenne : c'est un des rares endroits où ces deux sous-groupes affichent globalement un comportement semblable.

En définitive, si nous comparons globalement, c'est-à-dire sans nous préoccuper d'être trop précis, les données rapportées aux lignes ER et EA du tableau 13, nous pouvons dire que les filles ajoutent une erreur chaque fois qu'elles en corrigent deux comparativement aux garçons qui en ajoutent une chaque fois qu'ils en corrigent une, que les sujets d'université ajoutent une erreur chaque fois qu'ils en corrigent trois comparativement aux sujets du collégial qui en ajoutent deux chaque fois qu'ils en corrigent trois, que les sujets de sciences humaines tout comme ceux de sciences exactes ajoutent une erreur chaque fois qu'ils en corrigent deux, que les sujets moyens-forts ajoutent une erreur chaque fois qu'ils en corrigent deux comparativement aux sujets moyens-faibles qui en ajoutent autant qu'ils en corrigent, que les sujets forts ajoutent une erreur chaque fois qu'ils en corrigent quatre comparativement aux sujets faibles qui «réussissent» à ajouter plus d'erreurs qu'ils n'en corrigent (deux erreurs corrigées contre trois erreurs ajoutées). En dernier ressort, il importe tout de même de mentionner, même si cela ne peut guère servir de réconfort, qu'en situation de correction de textes, les sujets ont identifié et corrigé des erreurs réelles deux fois plus souvent qu'ils n'en ont ajouté.

Ceci étant constaté, il nous paraît utile de tenter de cerner les types de difficultés linguistiques qui sont les plus susceptibles de ne pas être repérées de même que les problèmes orthographiques ou discursifs qui engendrent le plus l'ajout d'erreurs. C'est dans ce but que nous avons dressé les tableaux 14 et 15 qui permettent d'expliciter les volets «erreurs repérées» et «erreurs ajoutées» du tableau 13.

Tableau 14 – Moyennes obtenues par les sujets de l'échantillon pour le repérage des 38 erreurs cibles de la partie «correction de textes»

(Chaque type d'erreurs est suivi de sa quantité d'erreurs cibles.)

Types	SEXES		NIVEAUX		FORMATION		RÉSULTATS DE FRANÇAIS			
d'erreurs	FI*	GA	CL	UN	SH	SE	FO	MF	Mf	FA
SY(8)	2,44	1,36	1,29	2,88	2,10	1,97	4,00	2,22	1,21	0,50
PO(5)	2,15	1,29	1,56	2,16	1,94	1,57	2,93	2,18	1,23	0,80
CO(7)	3,86	2,45	2,80	3,98	3,36	3,46	5,28	4,18	2,19	1,27
PP(3)	1,63	1,00	1,13	1,70	1,42	1,40	2,18	1,55	1,02	0,73
GN(5)	2,64	1,51	1,79	2,74	2,22	2,40	3,65	2,47	1,70	0,87
VO(3)	0,61	0,35	0,33	0,71	0,47	0,69	0,95	0,61	0,35	0,03
OL(6)	3,41	2,36	2,59	3,54	3,08	2,97	4,30	3,51	2,35	1,67
MA(1)	0,91	0,80	0,82	0,93	0,87	0,89	0,95	0,98	0,77	0,73

*(FI : N=107; GA : N=55; CL : N=82; UN : N=80; SH : N=127; SE : N=35; FO : N=40; MF : N=49; Mf : N=43; FA : N= 30)

Les moyennes que rapporte le tableau 14 représentent le détail qui a servi à l'établissement des résultats généraux présentés à la ligne ER du tableau 13 ci-avant. Dans leur ensemble, ces résultats moyens montrent que les caractéristiques des sujets considérés selon les quatre sous-groupes se retrouvent telles quelles au niveau de chaque type d'erreurs. Ainsi, les filles réussissent mieux que les garçons pour toutes et chacune des catégories d'erreurs cibles et il en est ainsi des sujets de l'ordre unversitaire par rapport à ceux de l'ordre collégial; il en est ainsi également lorsque les sujets sont répartis selon leurs résultats de français, même s'il faut noter ici que les forts et les moyens-forts obtiennent des moyennes équivalentes pour le repérage d'une erreur relative à l'emploi judicieux de la majuscule.

Par ailleurs, en comparant les résultats moyens obtenus par les sujets classés selon les niveaux de formation, nous observons que les sujets de sciences humaines ont davantage repéré et corrigé les erreurs de syntaxe, de ponctuation et d'orthographe lexicale que ne l'ont fait ceux de sciences exactes; ces derniers ont toutefois mieux réussi la correction pour le repérage des erreurs de vocabulaire et pour les trois types d'erreurs se rapportant à la maîtrise de l'orthographe grammaticale (conjugaison, accord des participes passés et accords en genre et en nombre). Mais ce ne sont là que des tendances car, en aucun de ces cas, il ne s'agit d'écart significatif.

Tableau 15 – Nombre moyen d'erreurs ajoutées par les sujets de l'échantillon pour la partie «correction de textes» et réparties selon les types d'erreurs

Types d'erreurs	SEXES		NIVEAUX		FORMATION		RÉSULTATS DE FRANÇAIS			
	FI*	GA	CL	UN	SH	SE	FO	MF	Mf	FA
SY	0,56	0,51	0,31	0,79	0,57	0,43	0,70	0,79	0,04	0,17
PO	2,76	2,47	3,05	2,26	2,66	2,66	3,03	2,94	2,21	2,37
CO	0,53	0,67	0,68	0,48	0,54	0,74	0,30	0,61	0,53	0,97
PP	0,23	0,42	0,44	0,15	0,32	0,20	0,08	0,16	0,42	0,63
GN	1,80	3,18	2,74	1,79	2,09	2,91	1,03	1,98	2,51	4,07
VO	0,31	0,20	0,29	0,25	0,28	0,23	0,28	0,29	0,33	0,17
OL	0,83	1,45	1,29	0,79	0,98	1,26	0,55	0,86	1,26	1,70
MA	0,37	0,42	0,24	0,54	0,37	0,46	0,48	0,47	0,42	0,10

*(FI : N=107; GA : N=55; CL : N=82; UN : N=80; SH : N=127; SE : N=35; FO : N=40; MF : N=49; Mf : N=43; FA : N= 30)

Il en va bien autrement, selon les données du tableau 15, lorsque nous analysons les résultats moyens relatifs aux erreurs que les sujets ont ajoutées en corrigeant les textes. Voici les résultats significatifs, établis à l'aide du test de Pearson à partir des effectifs réels d'erreurs ajoutées.

Premièrement, les filles ajoutent significativement plus d'erreurs de ponctuation et de vocabulaire que ne le font les garçons ($p \leq 0,05$); ceux-ci se démarquent toutefois en ajoutant beaucoup plus d'erreurs de genre et de nombre ainsi que d'erreurs d'orthographe lexicale que ne le font les filles. Ces résultats indiqueraient, d'une certaine manière, que la non-maîtrise du français écrit serait attribuable, chez les garçons à tout le moins, à leur peu de compétence relative aux apprentissages des éléments premiers et fondamentaux du code écrit, soit l'orthographe d'usage et les rudiments de l'orthographe grammaticale que constituent les accords en genre et en nombre ($p \leq 0,05$).

Deuxièmement, les sujets de l'ordre universitaire (n = 80) ont montré une préoccupation plus élevée relativement à la syntaxe des textes : ils ont ajouté 63 erreurs comparativement aux sujets de l'ordre collégial (n = 82) qui n'en ont ajouté que 25; il en a été ainsi pour le mauvais usage de la majuscule. En revanche, les sujets de l'ordre collégial se sont davantage préoccupés de modifier des points relatifs à l'orthographe lexicale, aux accords des participes passés ainsi qu'aux accords en genre et en nombre ($p \leq 0,05$). Les données

qui ont servi à l'établissement du tableau 15 indiquent également que les sujets du collégial ont ajouté en moyenne trois erreurs de ponctuation contre deux pour les sujets de l'ordre universitaire et trois fois plus d'erreurs concernant l'accord des participes passés.

Troisièmement, l'ajout d'erreurs ne permet pas de différencier les uns des autres, quant aux types d'erreurs ajoutées, les sujets répartis selon leur domaine de formation ($\Sigma\chi^2 = 10,8$ pour 7 d.d.l.; $p \pm 0,25$).

Quatrièmement, considérés selon leurs résultats de français écrit, les sujets présentent trois groupes d'ajout d'erreurs significatifs. Le premier concerne les sujets à score élevé : ils ont ajouté plus de majuscules fautives et de ponctuations erronées ($p \leq 0,05$). Le deuxième se rapporte aux sujets forts et aux sujets moyens-forts : ils ont ajouté davantage d'erreurs de syntaxe que les autres groupes de sujets. Le troisième a trait aux sujets faibles dont les ajouts d'erreurs relatifs à la conjugaison, à l'accord des participes passés, aux accords en genre et en nombre, ainsi qu'à l'orthographe lexicale les démarquent de façon significative ($p \leq 0,05$) des autres groupes de sujets.

Cela nous conduit à comparer entre eux les résultats obtenus par les sujets au repérage et à l'ajout d'erreurs. À cette fin, nous rapportons, dans le tableau 16, les types d'erreurs classés par ordre décroissant, en les faisant suivre du nombre d'erreurs repérées divisé par le nombre d'erreurs cibles en ce qui a trait à la situation ER et du nombre d'erreurs ajoutées pour la situation EA.

Tableau 16 – Types d'erreurs repérées et d'erreurs ajoutées classés par ordre décroissant

Situations	TYPES D'ERREURS							
ER	MA (141)	OL (82)	CO (78)	PP (76)	GN (73)	PO (60)	SY (42)	VO (28)
EA	PO (431)	GN (368)	OL (169)	CO (94)	SY (88)	MA (63)	PP (48)	VO (44)

Le tableau 16 doit être interprété avec circonspection. En réalité, ce classement est sans doute tributaire de la quantité d'erreurs cibles de chaque

catégorie pour la situation ER, en particulier pour le type d'erreurs MA (majuscule) qui ne comprend qu'une seule erreur cible : cette erreur pouvait en elle-même s'avérer plutôt facile, étant donné qu'il s'agissait de placer une majuscule en début de phrase. Quant aux résultats relatifs aux autres types d'erreurs, qui représentent des moyennes comportant de trois à huit erreurs cibles (voir *supra*, tableau 14), ils s'avèrent de meilleurs indicateurs de la connaissance du français écrit des sujets. Dans ce contexte, il ne semble pas surprenant de trouver à des niveaux forts comparables de réussite les groupes d'erreurs cibles portant sur l'orthographe lexicale et ceux concernant la maîtrise des relations grammaticales (conjugaison, accord des participes passés, accords en genre et en nombre) : ces quatre catégories de difficultés renvoient à ce qui a fait l'objet d'enseignement et d'apprentissage plus systématiques aux ordres primaire et secondaire. Il en va autrement des problèmes de ponctuation, de syntaxe et de vocabulaire : les difficultés linguistiques concernant ces catégories font l'objet d'un enseignement plutôt occasionnel.

Quant aux erreurs ajoutées (ligne EA), même si elles sont tributaires en partie du contenu linguistique des textes, elles font ressortir davantage que les erreurs repérées les préoccupations des sujets en correction de textes. Vient, en premier lieu, la ponctuation pour laquelle les sujets ont ajouté plus d'erreurs qu'ils n'en ont corrigé; c'est un objet d'apprentissage flou, dont l'usage est souvent flottant et qui pose des problèmes d'explicitations à ceux mêmes (auteurs de manuels, enseignants, etc.) qui ont charge de le faire comprendre aux élèves : ceci révèle que les sujets du postsecondaire, qui disposent d'environ treize ans d'études, n'ont pas la formation linguistique suffisante pour donner l'équilibre aux phrases d'un texte, même de peu d'envergure. En deuxième lieu, figurent les accords en genre et en nombre, pour lesquels les sujets ont ajouté autant d'erreurs qu'ils n'en ont corrigé : en fait, ils n'ont corrigé que 20 % des erreurs de ce type, soit 336 sur une possibilité de 1 830, et ils en ont ajouté 368, ce qui, d'une certaine manière, leur donne un score de zéro à cet égard; cela signifie aussi qu'ils ne disposent pas d'une compréhension globale du système relationnel du français écrit, ce qui les amène à résoudre à tâtons les accords de ce type. En réalité, la quantité d'erreurs repérées n'excède celle des erreurs ajoutées que pour les types d'erreurs suivants : orthographe lexicale, conjugaison, syntaxe et participes passés. Le tableau 17 donne, à ce sujet, une vue plus détaillée.

Tableau 17 – Moyennes obtenues par les sujets de l'échantillon aux 38 difficultés de la partie «correction de textes» classées par ordre décroissant

Nos items	SEXES		NIVEAUX		FORMATION		RÉSULTATS DE FRANÇAIS				$\bar{x}$ par item	Types erreurs
	FI	GA	CL	UN	SH	SE	FO	MF	Mf	FA		
25	0,91	0,80	0,82	0,93	0,87	0,89	0,95	0,96	0,79	0,73	0,87	MA
26	0,89	0,58	0,65	0,93	0,78	0,80	1,00	0,98	0,69	0,30	0,79	CO
15	0,78	0,53	0,62	0,76	0,69	0,69	0,93	0,80	0,64	0,27	0,69	PP
36	0,74	0,60	0,57	0,81	0,67	0,77	0,93	0,80	0,60	0,33	0,69	OL
17	0,74	0,56	0,70	0,66	0,66	0,74	0,80	0,84	0,52	0,47	0,68	CO
24	0,76	0,42	0,63	0,65	0,67	0,54	0,93	0,78	0,43	0,33	0,64	CO
5	0,71	0,42	0,52	0,70	0,61	0,63	0,90	0,78	0,45	0,17	0,61	GN
4	0,64	0,45	0,49	0,68	0,61	0,46	0,78	0,68	0,45	0,33	0,58	SY
19	0,66	0,42	0,46	0,70	0,55	0,69	0,90	0,68	0,40	0,23	0,58	GN
35	0,62	0,45	0,50	0,61	0,55	0,57	0,70	0,58	0,46	0,43	0,57	OL
1	0,62	0,44	0,49	0,63	0,64	0,26	0,65	0,68	0,45	0,37	0,56	OL
34	0,60	0,46	0,50	0,61	0,55	0,57	0,70	0,58	0,46	0,43	0,55	OL
31	0,63	0,38	0,57	0,51	0,54	0,54	0,78	0,50	0,55	0,30	0,54	GN
16	0,63	0,29	0,38	0,65	0,52	0,49	0,83	0,60	0,29	0,27	0,52	PO
7	0,58	0,36	0,38	0,64	0,52	0,46	0,70	0,52	0,38	0,40	0,51	PP
29	0,55	0,40	0,37	0,65	0,47	0,61	0,89	0,66	0,33	0,00	0,50	PO
18	0,54	0,27	0,41	0,49	0,43	0,54	0,68	0,58	0,26	0,20	0,45	OL
28	0,50	0,24	0,27	0,55	0,39	0,49	0,85	0,46	0,17	0,07	0,41	SY
22	0,43	0,25	0,22	0,53	0,35	0,46	0,78	0,46	0,14	0,00	0,37	CO
9	0,40	0,24	0,34	0,35	0,39	0,17	0,50	0,34	0,33	0,17	0,34	PO
30	0,39	0,20	0,18	0,48	0,32	0,34	0,58	0,28	0,29	0,13	0,33	GN
27	0,36	0,24	0,18	0,46	0,31	0,37	0,78	0,30	0,12	0,03	0,32	CO
32	0,34	0,24	0,18	0,43	0,29	0,34	0,43	0,44	0,21	0,03	0,30	CO
2	0,35	0,16	0,24	0,33	0,31	0,20	0,58	0,30	0,12	0,10	0,26	CO
10	0,30	0,22	0,24	0,30	0,31	0,14	0,38	0,28	0,19	0,23	0,27	PO
37	0,32	0,16	0,21	0,33	0,25	0,31	0,48	0,30	0,21	0,00	0,27	VO
21	0,32	0,16	0,23	0,30	0,28	0,23	0,45	0,30	0,14	0,13	0,26	PO
38	0,31	0,16	0,12	0,40	0,27	0,23	0,45	0,34	0,17	0,00	0,26	SY
33	0,30	0,15	0,11	0,39	0,24	0,26	0,50	0,28	0,14	0,00	0,25	OL
23	0,30	0,16	0,16	0,35	0,26	0,23	0,53	0,26	0,14	0,03	0,24	SY
20	0,28	0,18	0,13	0,36	0,24	0,29	0,65	0,18	0,12	0,00	0,24	SY
13	0,26	0,16	0,12	0,34	0,19	0,37	0,38	0,30	0,14	0,03	0,23	VO
3	0,27	0,11	0,13	0,30	0,20	0,26	0,55	0,20	0,02	0,07	0,22	PP
12	0,25	0,09	0,05	0,35	0,20	0,20	0,50	0,18	0,05	0,03	0,20	GN
8	0,21	0,09	0,09	0,26	0,16	0,23	0,43	0,14	0,05	0,07	0,18	SY
14	0,14	0,05	0,02	0,20	0,13	0,06	0,20	0,08	0,14	0,00	0,11	SY
6	0,06	0,02	0,01	0,08	0,06	0,00	0,13	0,04	0,00	0,00	0,05	SY
11	0,03	0,02	0,00	0,05	0,03	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,03	VO

La ventilation des résultats obtenus à chaque difficulté cible de la partie «correction de textes» nous amène à relever, en premier lieu, que quatre éléments sur un total de 38 éléments cibles se sont avérés peu discriminants[31], ce qui confère en quelque sorte à cette section de notre instrument une valeur relative de 90 %. Cette valeur relative concerne, il va sans dire, les résultats généraux présentés ci-avant au regard de la partie «correction de textes». En second lieu, et sans procéder à une analyse exhaustive des résultats qui ont trait à chacun des éléments visés rapportés au tableau 17, il importe de placer quelques-uns de ces résultats en rapport avec chacun des types de difficultés cibles. Voici des exemples précis.

En syntaxe, seulement 24 % des sujets ont remplacé le relatif «dont» utilisé à la place du relatif «que»; l'expression fort courante «il a de besoin de qqch.» n'a été repérée comme fautive et corrigée que par un peu moins de 60 % des sujets, soit par environ 65 % des filles, des sujets de l'ordre universitaire et des sujets de sciences humaines, et par environ 45 % des garçons, des sujets de l'ordre collégial et des sujets de sciences exactes. En outre, à peine 18 % des sujets ont réussi à remplacer l'expression fautive «tant qu'à moi» par «quant à moi».

Les erreurs ou les absences de ponctuation que présentent les phrases suivantes n'ont été identifiées et corrigées que dans des proportions égales ou inférieures à 50 % :

- Saviez-vous qu'on parle plus de quatre mille langues sur la terre [...]. (?) 26 %
- Le workout est un mode de conditionnement [...] efficace; (-) qui requiert... 27 %
- Quant à moi ( ) le workout est un mode de conditionnement ... 34 %
- La forêt n'a plus toutes ses couleurs d'antan ( ) les feuilles jaunes, orange, orange et rouge vif de l'automne font place aux teintes grisâtres. 50 %

---

31 Trois se sont avérés trop difficiles, car leur taux de réussite est nettement inférieur à 20 %, et un s'est révélé trop facile, ayant été réussi par 87 % des sujets. L'élément trop facile concerne l'emploi de la majuscule après le point; les éléments trop difficiles touchent l'un le vocabulaire – les sujets auraient dû remplacer «impliquer» par «requérir» – et les deux autres la syntaxe; une difficulté avait trait au régime verbal (*il évite et se méfie de la publicité tape-à-l'œil/il évite la publicité tape-à-l'œil et s'en méfie*), une autre à la détermination même de ce qui constitue une phrase : les sujets devaient remplacer un «qui» par un point et le faire suivre d'un terme commençant par une majuscule et rappelant le dernier mot de la phrase précédente, en utilisant, par exemple, le groupe «Cette dernière».

Il s'agit de quatre contextes assez simples : l'usage du point d'interrogation dans une phrase interrogative comportant une inversion sujet-verbe; le non-usage d'un signe de ponctuation forte devant le pronom relatif «qui»; l'emploi d'une virgule après un circonstant placé en début de phrase; l'emploi d'un point virgule ou des deux-points pour séparer les deux propositions contenues dans le dernier exemple ci-avant. En un mot, des éléments fondamentaux du français écrit qui demeurent objets d'apprentissage même au postsecondaire.

Deux problèmes de conjugaison ont été résolus par au moins les deux tiers des sujets; il s'agit, en particulier, de l'accord du verbe régi par un sujet impersonnel (il existent : 79 %) et de l'accord du verbe séparé de son sujet par un écran (je t'invites : 68 %). Mais dès que la relation sujet-verbe présente certaines particularités contextuelles, telles une série de sujets résumés par le mot «tout» ou un sujet singulier déterminé par un groupe pluriel ou encore que l'ordre syntaxique habituel est rompu, comme cela se produit quand le sujet est inversé :

- C'est à cela que se *résume* les conseils donnés par les défenseurs [...]. 26 %
- Bien que chacune des méthodes suggérées *puissent* être valable, [...]. 32 %
- Tout, la prononciation, l'écriture, la lecture, *sont* sources de difficulté [...]. 37 %

seulement le tiers des sujets environ réussissent la correction. En fait, dans les cas de ce genre, tout se passe un peu comme si, encore au postsecondaire, c'était l'élément le plus rapproché qui régissait l'accord du verbe.

Il en est ainsi des accords en genre et en nombre. Le taux de correction d'erreurs demeure très bas pour les éléments qui reposent sur des règles particulières, telles celle de «quel que» (20 % de réussite) et celle des adjectifs désignant la couleur (33 % de réussite); ce taux atteint toutefois 60 % lorsqu'il s'agit de l'application de la règle générale, comme l'atteste le niveau de correction de 61 % pour l'expression «des activités *culturels*». Un autre élément retient aussi notre attention; c'est le fait que le taux de correction du numéral «quatre*s*» n'a été que de 58 % : les filles, les sujets de l'ordre universitaire et ceux de sciences humaines ont corrigé cette erreur dans une proportion d'environ 65 %, alors que les garçons, les sujets du collégial et ceux de sciences exactes ne l'ont fait que dans une proportion de 45 % environ.

En orthographe lexicale, les erreurs cibles dont les résultats figurent au tableau 17 avaient trait à l'homophonie, aux géminées, aux lettres muettes, à l'accentuation, aux finales de mots et à des confusions diverses. Voici les taux de correction obtenus par les sujets pour chacun des six cas cibles :

– poluant	(69 %)	– termique	(57 %)	– celà	(56 %)[32]
– un gas	(55 %)	– une scéance	(45 %)	– il va s'en dire	(25 %)

Comme l'orthographe des termes *gaz, séance, cela, polluant, thermique* aurait dû être acquise à plus de 80 % à la fin du primaire si l'on se fie aux échelles d'acquisition du vocabulaire orthographique, dont celle de Dubois-Buyse et celle de Préfontaine, destinées aux ordres primaire et secondaire, ces six cas d'orthographe d'usage témoignent en quelque sorte de la difficulté spécifique que pose l'activité de correction de textes et ce, pour les meilleurs élèves issus de ces deux ordres de formation que constituent les étudiants de collèges et d'universités.

Les résultats détaillés présentés au tableau 17 permettent de constater que les écarts généraux qui caractérisent les sujets répartis selon les variables indépendantes, écarts dont nous avons traité ci-avant (tableau 13), correspondent certes à des moyennes, mais ils se retrouvent aussi au niveau de chacun des éléments cibles, et ce, pour les variables «groupes d'appartenance sexuelle» et «niveaux de formation» dont les moyennes intergroupes respectives se sont avérées significativement distinctes. Il en a été ainsi des résultats répartis selon les catégories d'erreurs cibles (tableau 14). En effet, quand nous examinons les moyennes présentées au tableau 17 pour la section «résultats de français», nous pouvons observer que les sujets forts et les sujets moyens-forts obtiennent des résultats équivalents pour le premier élément cible (cel*à*) et pour les éléments 17 (je t'invite*s*)[33], 25 (la majuscule) et 26 (il existe*nt*). Les sujets forts se démarquent nettement des autres groupes pour quatre éléments cibles relatifs à la syntaxe, à savoir les éléments 28 (ce *qu'il* convient/ce qui convient), 23 (motivé *à* et décidé *de* faire l'effort), 20 (dont/que) et 8 (tant qu'à/quant à); ils dominent aussi, et de loin, les autres groupes pour la maîtrise des particularités grammaticales,

32 Le pronom «cela» correspond à l'item numéro 1 du tableau 17. On peut remarquer que cette erreur d'accentuation n'a été corrigée que par 26 % des sujets de sciences exactes, comparativement à 64 % pour les sujets de sciences humaines, et que les sujets forts et les sujets moyens-forts ont corrigé cette erreur dans des proportions équivalentes.

33 Pour les éléments cibles «cel*à*» et «je t'invite*s*», les sous-groupes forts et moyens-forts s'opposent aux sous-groupes moyens-faibles et faibles (cf. tableau 17, éléments 1 et 17).

dont l'accord sujet-verbe inversé (élément 22), l'accord du verbe porté par l'élément 27 (bien que chacune des activités suggérées puisse*nt*), l'accord des adjectifs de couleur (élément 30), l'accord de «quel» dans «quelle que soit leur forme physique» (élément 12) ainsi que l'accord du participe passé dans «les gens se sont rendu compte» (élément 3). En bout de piste, par-delà ces observations de détail, force nous est de constater que la situation de correction de textes cause des difficultés majeures, même aux sujets forts, car ceux-ci ne sont parvenus à corriger, avec un taux de réussite supérieur à 60 %, que 21 éléments cibles sur 38. Par rapport au même taux, les moyens-forts ont réussi la correction de 12 éléments cibles; les moyens-faibles, celle de quatre éléments cibles et les faibles, celle d'un seul élément cible, soit le remplacement d'une minuscule par une majuscule après le point.

Mais cette étude des résultats détaillés en rapport avec les erreurs cibles demeurerait incomplète sans une analyse parallèle des erreurs qui ont été ajoutées au moment même de cette correction d'erreurs.

À cette fin, dans le tableau 18, nous rapportons les types d'erreurs ajoutées[34] (colonne de droite) classés du plus fréquent au moins fréquent, fréquence à laquelle correspond un numéro d'erreur (colonne de gauche). Suivent les moyennes d'erreurs ajoutées réparties selon les variables indépendantes.

34 1) CONJUGAISON : CO (conjugaison); CON (conjugaison : le nombre de sujet); COP (particularité de conjugaison); COAU (conjugaison : autres cas); SCO (suppression pour contourner un problème de conjugaison). 2) GENRE ET NOMBRE : G (genre); GC (donneur de genre en contact); GP (genre particulier); N (nombre); NC (donneur en nombre en contact); ND (donneur de nombre à distance); NP (nombre particulier); SGN (suppression pour contourner un problème de genre ou de nombre). 3) MOP (majuscule : omission du point); MIPP (majuscule inappropriée après les deux points); MIPV (majuscule inappropriée après le point virgule). 4) OL (orthographe lexicale); OLP (particularité d'orthographe lexicale). 5) PIP (emploi inapproprié du point); PIPE (emploi inapproprié du point d'exclamation); PIV (emploi inapproprié de la virgule); POP (omission d'un point); POV (omission d'une virgule); PPP (omission des deux points); PPV (omission d'une virgule). 6) SA (syntaxe : autres cas); SR (référent syntaxique inapproprié); SS (suppression pure et simple de l'erreur syntaxique). 7) PARTICIPE PASSÉ : SIA (participe passé suivi d'un infinitif et conjugué avec «avoir»); SOA (participe passé sans objet conjugué avec «avoir). 8) VOCABULAIRE : VO (vocabulaire); VOI (impropriété).

Tableau 18 – Moyennes d'erreurs ajoutées par les sujets de l'échantillon au moment de la «correction de textes» classées par ordre décroissant

Nos des erreurs	SEXES		NIVEAUX		FORMATION		RÉSULTATS DE FRANÇAIS				x̄ par type	Types erreurs
	FI	GA	CL	UN	SH	SE	FO	MF	Mf	FA		
1	1,15	1,22	1,10	1,25	1,16	1,23	0,83	1,35	1,07	1,2	1,20	PIV
2	0,90	0,78	1,04	0,68	0,86	0,86	1,23	0,67	0,58	0,83	0,84	POV
3	0,61	1,15	0,64	0,96	0,76	0,94	0,55	0,71	0,77	1,10	0,80	OL
4	0,60	1,00	0,48	1,00	0,75	0,71	0,25	0,82	0,88	0,83	0,74	NP
5	0,38	0,58	0,32	0,59	0,42	0,54	0,35	0,35	0,47	0,60	0,45	N
6	0,40	0,55	0,31	0,59	0,41	0,60	0,28	0,29	0,53	0,70	0,45	G
7	0,26	0,70	0,32	0,51	0,35	0,63	0,30	0,29	0,37	0,73	0,42	NC
8	0,43	0,32	0,36	0,42	0,40	0,44	0,35	0,41	0,33	0,40	0,39	PIP
9	0,28	0,34	0,22	0,38	0,30	0,31	0,13	0,27	0,40	0,37	0,30	OLP
10	0,26	0,32	0,21	0,36	0,26	0,34	0,05	0,29	0,35	0,40	0,29	CO
11	0,24	0,26	0,29	0,21	0,25	0,26	0,33	0,18	0,19	0,27	0,25	CON
12	0,22	0,29	0,30	0,19	0,28	0,14	0,35	0,20	0,21	0,17	0,24	SA
13	0,29	0,15	0,26	0,22	0,25	0,22	0,18	0,35	0,19	0,17	0,24	VOI
14	0,28	0,15	0,31	0,16	0,24	0,23	0,25	0,31	0,12	0,20	0,23	SS
15	0,22	0,11	0,26	0,10	0,19	0,14	0,28	0,18	0,07	0,17	0,18	PPP
16	0,19	0,07	0,22	0,08	0,18	0,03	0,25	0,14	0,12	0,03	0,15	PPV
17	0,11	0,21	0,09	0,20	0,17	0,06	0,00	0,16	0,28	0,07	0,14	SOA
18	0,11	0,21	0,09	0,21	0,14	0,14	0,05	0,10	0,23	0,17	0,14	COAU
19	0,14	0,15	0,18	0,11	0,13	0,20	0,23	0,10	0,07	0,17	0,14	MOP
20	0,14	0,15	0,16	0,13	0,14	0,17	0,15	0,18	0,05	0,17	0,14	SGN
21	0,12	0,18	0,06	0,22	0,13	0,20	0,05	0,08	0,21	0,23	0,14	ND
22	0,13	0,11	0,09	0,16	0,12	0,14	0,05	0,12	0,16	0,13	0,13	GP
23	0,10	0,07	0,13	0,05	0,10	0,06	0,23	0,04	0,02	0,07	0,09	SR
24	0,07	0,11	0.04	0,13	0,07	0,14	0,03	0,04	0,12	0,17	0,08	COP
25	0,04	0,15	0,01	0,14	0,08	0,09	0,00	0,02	0,19	0,10	0,08	GC
26	0,06	0,08	0,05	0,08	0,06	0,09	0,05	0,06	0,05	0,10	0,07	PIPE
27	0,06	0,02	0,04	0,05	0,04	0,06	0,03	0,06	0,02	0,07	0,05	POP
28	0,04	0,06	0,05	0,05	0,05	0,03	0,10	0,02	0,02	0,03	0,05	VO
29	0,03	0,02	0,04	0,01	0,03	0,00	0,03	0,04	0,02	0,00	0,03	SIA
30	0,02	0,02	0,03	0,01	0,03	0,00	0,00	0,04	0,02	0,00	0,02	MIPV
31	0,02	0,00	0,01	0,01	0,02	0,00	0,03	0,00	0,02	0,00	0,01	MIPP
32	0,00	0,04	0,00	0,03	0,02	0,00	0,00	0,00	0,05	0,00	0,01	SCO

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, la méconnaissance de l'écrit que reflète l'ajout d'erreurs en situation de correction de textes porte principalement sur les rudiments du français écrit, à savoir sur ce qui fait l'objet des tout premiers enseignements et apprentissages du code écrit. En effet, les onze types d'erreurs qui forment le premier tiers du tableau 18 touchent des éléments clés de la maîtrise des aspects écrits du français; ils indiquent que les sujets des

ordres supérieurs d'enseignement ont des problèmes majeurs de ponctuation, en particulier avec le bon usage de la virgule (tableau 18, erreurs numéros 1 et 2) et du point (tableau 18, erreur numéro 3), et d'établissement correct des relations grammaticales d'abord en situation orthographique simple (tableau 18, erreurs numéros 3, 5, 6, 7, 10 et 11), puis en situation particulière d'orthographe (tableau 18, erreurs numéros 4 et 9). Ces résultats confirment et complètent en quelque sorte ceux qui ont émergé de l'analyse des erreurs repérées (voir *supra*), résultats que confirme également le peu d'erreurs ajoutées relativement à l'emploi de la majuscule.

Les données du tableau 18 permettent par ailleurs de lever le voile sur un moyen détourné de corriger un texte tout en évitant de recourir à des éléments douteux; il s'agit de la suppression ou de la réduction contextuelle qui a été utilisée, soit pour contourner des problèmes d'ordre syntaxique (tableau 18, erreur numéro 14), soit pour rendre plus faciles les accords en genre ou en nombre (tableau 18, erreur numéro 20) et ceux de conjugaison (tableau 18, erreur numéro 32).

Fait à noter également au regard des résultats de français écrit : le groupe des forts s'oppose aux trois autres par le peu d'ajouts d'erreurs de nombre pour des mots comportant une particularité (type 4 : $\bar{x}$ FO = 0,25; $\bar{x}$ MF, $\bar{x}$ Mf et $\bar{x}$ FA ± 0,85). De plus, ce sont principalement les deux groupes de faibles qui s'adonnent le plus à l'ajout d'erreurs sur des mots comportant certaines particularités orthographiques (tableau 18, erreur numéro 9). En réalité, les forts ajoutent peu d'erreurs, en comparaison des autres groupes, relativement aux points fondamentaux du français écrit : en témoignent leurs moyennes aux types d'erreurs 3 à 7 de même qu'aux types 9, 10 et 21 (cf. tableau 18); cependant, peut-être à cause de cette connaissance des éléments de base du français écrit, ils ont cherché à rectifier des éléments des textes qui ne comportaient pas d'erreurs, d'où le fait que les deux tiers des erreurs qu'ils ont ajoutées se situent dans le premier tiers de la liste (tableau 18) alors que, chez les faibles, ce sont 80 % des erreurs ajoutées qui prennent place dans le même premier tiers. C'est ainsi que, dans la réalisation d'une tâche de correction de textes, les sujets faibles centreraient davantage leur attention sur des traits de base du français écrit, alors que les forts chercheraient à rectifier des éléments plus complexes, dont la convenance des pronoms référents (tableau 18, erreur numéro 23) et plusieurs éléments relatifs à la ponctuation (tableau 18, erreurs numéros 2, 15, 16 et 19).

En définitive, en correction de textes, le fait de tenir compte de l'ajout d'erreurs confirme, d'une part, les différences intergroupes (variables indépendantes) décelées soit en identification d'erreurs soit en correction d'erreurs cibles; mais il permet, d'autre part, plus que ne le font l'identification d'erreurs et la simple correction d'erreurs cibles, d'identifier quelques problèmes spécifiques de français écrit qui hantent, comme il a été indiqué, l'esprit de certains groupes de sujets. Reste à savoir si ces distinctions propres à chaque groupe se manifestent également en situation de rédaction.

3. Résultats à la partie «rédaction»

Des trois volets d'étude distincts relatifs à la rédaction (voir troisième chapitre), seuls ceux portant sur la performance rédactionnelle générale (plan discursif) et sur la maîtrise des éléments relatifs au code orthographique font ci-après l'objet d'analyse, l'analyse des processus cognitifs et des stratégies cognitives donnant lieu à une autre étude (voir Boudreau, à paraître). À titre de rappel, mentionnons que les sujets devaient rédiger sur un sujet choisi parmi trois qui leur étaient suggérés, qu'ils ont disposé d'une heure pour rédiger leur texte et qu'ils devaient dire, de façon audible, pendant la rédaction, tout ce qui leur venait à l'esprit. Les sujets devaient procéder à la correction sans l'aide d'une grammaire ou d'un dictionnaire.

Tableau 19 – Résultats à la partie «rédaction» pour les 162 sujets répartis selon les variables indépendantes

(Pd = plan discursif; Pc = plan du code)

	SEXES		NIVEAUX		FORMATION		RÉSULTATS DE FRANÇAIS				
	FI*	GA	CL	UN	SH	SE	FO	MF	Mf	FA	Tot.
Pd	5587	2678	3803	4462	6371	1894	2409	2580	1992	1284	8265
Pc	2585	2191	2977	1799	3652	1124	681	1204	1550	1341	4776
$\bar{x}$ Pd	52,2	48,7	46,4	55,8	50,2	54,1	60,2	52,7	46,3	42,8	51,0
$\bar{x}$ Pc	24,2	39,8	36,3	22,5	28,8	32,1	17,0	24,1	36,9	44,7	29,5
s Pd	12,3	12,3	11,6	11,2	12,1	12,9	11,0	11,9	11,1	7,9	12,3
s Pc	21,9	20,6	24,6	19,1	20,6	24,1	9,8	16,2	24,9	22,5	21,4
NL	23,4	23,1	21,2	25,5	22,8	25,1	26,9	23,3	23,4	18,5	23,3

*(FI : N=107; GA : N=55; CL : N=82; UN : N=80; SH : N=127; SE : N=35; FO : N=40; MF : N=49; Mf : N=43; FA : N= 30)

Le tableau 19 rapporte les résultats généraux obtenus, en rédaction, par les 162 sujets de notre échantillon. Ces résultats concernent à la fois le plan discursif (PD), qui a été évalué selon la méthode des juges, et celui du code (Pc), pour lequel nous avons fait la somme des erreurs; ils sont présentés selon les diverses variables indépendantes retenues, elles-mêmes suivies de leur moyenne ($\bar{x}$), de leur écart-type (s) et du nombre de lignes (NL).

Les 162 sujets ont rédigé des textes dont la longueur varie de 22,1 lignes à 22,7 lignes puis à 24,8 lignes respectivement pour le premier sujet de rédaction relatif à la hausse des frais de scolarité, pour le deuxième sujet qui avait trait à la condition masculine et pour le troisième sujet qui concernait la détérioration de la planète, le tout pour une longueur moyenne par rédaction de 23,3 lignes par rédaction.

Lors de la correction, les juges ont accordé 8 265 points aux 162 sujets pour leur rédaction, leur attribuant de la sorte une note moyenne de 51 %[35]; cette moyenne est affectée d'un écart-type de 12,3 seulement. Par ailleurs, nous avons repéré 4 776 erreurs dans les productions des sujets, pour une moyenne de 29,5 erreurs par rédaction; les sujets scripteurs ont, ce faisant, commis en moyenne 1,2 erreur par ligne. La moyenne des erreurs par rédaction étant affectée d'un écart-type de 21,4, il faut déduire que certains sujets font peu d'erreurs alors que d'autres en commettent un nombre très élevé. Qu'en est-il maintenant des résultats considérés selon les variables?

Selon les groupes d'appartenance sexuelle. – Les résultats du tableau 19 laissent voir que les filles et les garçons composent des textes équivalents par la longueur (NL) et semblables quant à la dispersion des sujets autour de la moyenne (s Pd = 12,3 et s Pc = ±21); mais ils font ressortir des différences significatives, d'une part, pour les résultats attribués par les juges à la production de texte proprement dite : les résultats des filles (52,2 sur 90 = 58 %) excèdent ceux des garçons (48,7 sur 90 = 54,1 %) de manière significative; d'autre part, en ce qui a trait aux erreurs laissées dans les rédactions, les filles ne commettent qu'une faute par ligne en moyenne, comparativement aux garçons qui en font tout près de deux par ligne, ce qui est également très significatif ($p \leq 0,05$).

35 Il importe de souligner ici que les résultats attribués par les juges qui ont évalué les rédactions de nos sujets ne sont absolument pas comparables à ceux que les évaluateurs ministériels accordent aux étudiants de collèges qui subissent *Le test de français* du Ministère avant d'entrer à l'université, étudiants dont la moyenne québécoise avoisinait 90 % pour les aspects discursifs (critères 1 à 5).

Selon les niveaux de formation. – Dans le temps qui leur était donné, les sujets d'université, avec une moyenne de 62 % (55,8/90), ont composé des textes qui leur ont mérité une note nettement supérieure à celle des sujets du collégial qui n'ont décroché que 51,5 % (46,4/90). Leurs textes, qui se sont révélés plus longs de 4,3 lignes en moyenne que ceux des sujets du collégial, comptent pourtant significativement moins d'erreurs (écart de 14 erreurs en moins) que ceux de ces derniers.

Selon les domaines de formation. – Les sujets de sciences humaines ont rédigé des textes un peu plus courts (2,3 lignes en moins) et comportant moins d'erreurs relatives au code (3,3 erreurs) que les sujets de sciences exactes. Mais ces derniers ont obtenu, de la part des juges, une moyenne de 4 % plus élevée que celle des sujets de sciences humaines; ceci représente, il va sans dire, un écart significatif en leur faveur, et ce, comme nous venons de l'indiquer, malgré une quantité supérieure d'erreurs concernant le code[36]. Notons également que l'écart-type (s Pc) de 24,1 montre que le sous-groupe des 35 sujets de sciences exactes de notre échantillon s'avère moins homogène que celui des sciences humaines : dans les deux cas, toutefois, la dispersion est fort élevée.

Selon les résultats de français. – Des forts aux faibles, tant sur le plan discursif que sur le plan du code, les résultats sont inverses. Les forts produisent des textes significativement plus longs (NL = 26,9) que ceux des faibles (NL = 18,5), mais ces mêmes textes contiennent presque trois fois moins d'erreurs relatives au code (FO : $\bar{x}$ Pc = 17) que ceux des faibles (FA : $\bar{x}$ Pc = 44,7). L'écart-type relatif à la maîtrise du code indique par ailleurs que le sous-groupe des forts est significativement plus homogène (s Pc = 9,8) que celui des faibles (s Pc = 22,5), ce qui pourrait signifier éventuellement que certains sujets faibles le sont davantage pour des problèmes concernant la rédaction proprement dite alors que d'autres éprouveraient des difficultés portant davantage sur le plan du code. Il n'en est rien, toutefois, car les résultats réels obtenus montrent, à peu d'exceptions près, que le plus grand nombre d'erreurs relatives au code se trouve, chez les sujets faibles, qui font simultanément les rédactions les plus courtes[37]. On

---

36 On peut trouver là un indice qu'il existe, chez les juges en rédaction, une certaine étanchéité entre la note attribuée pour le plan discursif et celle comptabilisée pour le plan du code.

37 Parmi les huit textes dont le nombre moyen d'erreurs par ligne est supérieur ou égal à trois, deux ont huit lignes; un, dix lignes; deux, douze lignes et un, quinze lignes. Le nombre moyen d'erreurs le plus élevé, qui est de 7,7 erreurs par ligne, appartient à un texte de douze lignes. En revanche, dans ce même groupe des faibles, la longueur des textes des huit sujets qui ont fait moins de deux erreurs par ligne en moyenne va de dix-sept à vingt-six lignes.

Tableau 21 – Nombre moyen d'erreurs relatives au code relevées dans les rédactions effectuées par les sujets de l'échantillon

[illegible]	[illegible]		[illegible]		[illegible]		[illegible]			
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

[illegible]

Comme les précédents (voir tableaux 11 et 15), le tableau 21 permet de comparer les résultats des 162 sujets. Y figurent, en abscisses, les quatre groupes de variables et, en ordonnées, les types d'erreurs commises.

Selon les groupes d'appartenance sexuelle. — Pour la maîtrise du code en situation de production de textes, les filles se distinguent favorablement des garçons par rapport à six des sept critères : seul le critère «accord des participes passés», qui est lié au contexte rédactionnel retenu par le scripteur, fait exception. Pour des textes équivalents par la longueur, les filles commettent une erreur de syntaxe, deux de ponctuation, une de conjugaison, quatre d'accords de genre et de nombre ($p \leq 0,05$) et sept erreurs d'orthographe lexicale ($p \leq 0,05$) de moins que ne le font les garçons. C'est donc manifestement que les faiblesses orthographiques qui caractérisent le plus le mésapprentissage ou le non-apprentissage du code écrit chez les garçons concernent les rudiments du français écrit, à savoir l'orthographe lexicale et les accords en genre et en nombre. L'écart général de 15 erreurs que les garçons ont commises de plus que les filles (voir tableau 19) se révèle supérieur à l'écart moyen qui sépare les deux groupes considérés selon leurs résultats au *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* (voir troisième chapitre, tableau 1).

Selon les niveaux de formation. — Du collège à l'université, un écart initial de 15 % sépare les groupes de sujets. Cet écart se reflète ici (tableau 21).

en rédaction, pour la maîtrise du code, principalement par rapport à la syntaxe et à la ponctuation, objets d'acquisition linguistique pour lesquels les sujets de collèges ont en moyenne commis six erreurs de plus que ceux de l'université, et par rapport aux champs des accords grammaticaux (conjugaison, genre et nombre) et de l'orthographe d'usage pour lesquels les sujets des collèges ont commis huit erreurs de plus que ceux de l'université. Par ailleurs, en appliquant le Test de Pearson au nombre réel d'erreurs relevées, nous constatons que, toutes proportions gardées, les deux groupes de sujets ne se distinguent l'un de l'autre que par les critères syntaxe, ponctuation, vocabulaire et orthographe lexicale, les sujets de l'université étant supérieurs en syntaxe et en orthographe lexicale.

Selon les domaines de formation. – Même s'ils ont reçu, de la part des juges, une appréciation plus favorable que ceux de sciences humaines, les sujets de sciences exactes ont commis significativement plus d'erreurs relatives au code (voir supra). L'application du chi carré au nombre réel d'erreurs identifiées pour la syntaxe, pour les accords en genre et en nombre ainsi que pour l'orthographe lexicale fait voir également que les sujets de sciences exactes affichent, dans chacun de ces cas, un excédent significatif (p ≤ 0,05 pour 2 d.l.) par rapport aux sujets de sciences humaines. C'est la première fois que nous observons un tel phénomène. En effet, en situation d'identification d'erreurs et en situation de correction d'erreurs, tant pour le repérage que pour l'ajout d'erreurs, aucune différence significative n'est ressortie entre ces deux sous-groupes de sujets. Ces observations nous portent à penser que, dans les situations où les éléments relatifs au code forment l'objet cible de l'activité cognitive, les sujets de sciences exactes ont un «rendement» équivalent à celui des sujets de sciences humaines, mais que, en situation de rédaction où l'activité cognitive est centrée principalement sur la production d'un texte, les sujets de sciences exactes commettent, par rapport aux sujets de sciences humaines, significativement plus d'erreurs relatives au code tout en obtenant par ailleurs un «rendement» global significativement supérieur sur le plan discursif, attribuable en particulier à la rigueur ou à la qualité de leur argumentation.

Selon les résultats de français. – Les moyennes rapportées au tableau 21 par rapport au nombre d'erreurs relatives au code relevées dans les productions écrites des sujets font voir, d'une part, un écart «forts/faibles» significatif pour tous les types d'erreurs, à l'exception des erreurs de vocabulaire; mais, d'autre part, elles montrent simultanément qu'un écart significatif sépare chacun des quatre groupes de sujets, quant aux erreurs commises pour la conjugaison, pour

les accords en genre et en nombre, de même que pour l'orthographe lexicale ; il s'agit là pourtant de trois domaines qui font l'objet d'enseignements et d'apprentissages spécifiques au primaire, voire jusqu'au milieu du secondaire. Soulignons, enfin, que les moyens-forts et les moyens-faibles commettent des quantités équivalentes d'erreurs en ce qui a trait à la syntaxe, à la ponctuation et relativement aux accords des participes passés. En un mot, l'analyse des erreurs que les sujets répartis selon leur rendement en français écrit ont commises en production de textes relativement au respect du code vient confirmer ou nuancer les résultats obtenus pour l'identification d'erreurs, pour la correction d'erreurs et pour l'ajout d'erreurs ainsi que nous le voyons ci-après, en conclusion.

Conclusion

Telles sont quelques-unes des tendances qui se dégagent de l'analyse des résultats factuels obtenus par les 162 sujets de notre échantillon qui se sont portés volontaires pour participer à cette recherche sur la maîtrise du français écrit aux ordres supérieurs d'enseignement. Les données rapportées au tableau 22 facilitent le rappel de ces caractéristiques au regard de chacune des variables indépendantes. Les lignes de données 1, 2 et 3 présentent, en pourcentage, les résultats obtenus, par les divers sous-groupes constitutifs de notre échantillon de 162 sujets, à chacune des trois parties du mini-turbo, à savoir l'identification d'erreurs cibles (IE) en situation contraignante, le repérage d'erreurs (ER) en situation non contraignante et la production de texte ou rédaction (RE). À la ligne 4 de ce tableau figurent les résultats moyens (%), obtenus par les sujets en correction de textes, établis en tenant compte des erreurs repérées (ER) dont ont été soustraites les erreurs ajoutées (EA), soit ER-EA. À la ligne 5, le tableau 22 reprend les résultats moyens (%) attribués en rédaction par les juges, résultats amputés de 0,5 point par erreur commise (EC) en rédigeant.

Nous ne reprenons pas en détail ici les conclusions précédemment dégagées, à savoir que, tant pour la correction d'erreurs en situation contraignante (ID) et en situation non contraignante (ER) que pour la production de texte (RE), les filles obtiennent des résultats très significativement supérieurs à ceux des garçons, qu'il en est ainsi pour les sujets de l'ordre universitaire par rapport à ceux du collégial, de même qu'entre les sous-groupes de sujets considérés selon leurs résultats de français écrit, car les données du tableau 22 serviront surtout

à mettre en exergue les apports particuliers à chaque façon d'évaluer la maîtrise du français écrit à l'aide du *Tcaso* ou du mini-turbo.

Tableau 22 – Tableau récapitulatif et comparatif des résultats, en pourcentage, obtenus aux trois parties du mini-turbo par les 162 sujets de l'échantillon

Parties du mini-turbo	SEXES		NIVEAUX		FORMATION		RÉSULTATS DE FRANÇAIS			
	FI*	GA	CL	UN	SH	SE	FO	MF	MI	FA
1 IE	54,8	37,6	41,2	56,8	48,4	52,0	75,2	56,0	35,6	20,4
2 ER	46,3	29,2	32,4	48,9	40,8	40,3	63,7	46,6	28,4	17,4
3 RE	58,0	54,1	51,5	62,0	55,7	60,1	66,9	58,6	51,4	47,6
4 ER EA	26,8	4,7	8,4	30,3	20,3	16,8	46,8	25,3	7,1	-9,5
5 IE EC	45,9	34,2	33,4	50,8	41,3	44,1	58,4	46,5	27,4	5,3
6 1,2,3	53,0	40,3	41,7	55,9	48,3	50,8	68,6	53,7	38,5	28,5
7 1,4,5	42,5	25,5	27,6	45,9	34,1	37,6	60,1	42,6	23,4	5,4

*FI: N=107, GA: N=55, CL: N=82, UN: N=80, SH: N=112, SE: N=50, FO: N=40, MF: N=49, MI: N=43, FA: N=30

Premièrement, l'évaluation de la connaissance du français écrit par le truchement de la correction de quatre textes, soit par le repérage d'erreurs en situation non contraignante, s'est avérée chaque fois l'approche selon laquelle les sujets ont obtenu des résultats significativement inférieurs à ceux obtenus par l'identification d'erreurs en situation contraignante (IE) et par la rédaction (RE), à l'exception des sujets forts dont les résultats ER et RE sont de même niveau, et des faibles dont les résultats IE et ER sont similaires.

Deuxièmement, comparés à la verticale, les résultats moyens présentés au tableau 22 portent à conclure que les filles affichent des résultats moyens qui avoisinent ceux des sujets de l'université, alors que les garçons, qui ont des résultats moyens équivalant aux sujets du collégial, accusent un retard de deux ans quant à la maîtrise du français écrit. Par rapport aux résultats de français écrit, les résultats moyens situent le groupe des filles au niveau des moyens-forts et le groupe des garçons à celui des moyens-faibles.

Troisièmement, les écarts significatifs qui viennent d'être mentionnés se trouvent plus accentués encore si l'on tient compte des erreurs ajoutées (EA) en

correction de textes ou des erreurs commises (EC) en rédaction.En effet, si on prend en compte ces erreurs, la moyenne des filles ainsi que celle des sujets de l'ordre universitaire baissent chacune d'environ 10 %, tandis que celle des garçons et celle des sujets du collégial descendent environ de 15 %. Selon les résultats de français, cet écart s'accentue régulièrement, allant de 8,5 % chez les forts à 23,1 % chez les faibles, comme l'illustre la figure 1. Il faut ajouter à cela que, quand on considère à la fois les erreurs repérées et les erreurs ajoutées, les sujets faibles obtiennent un résultat négatif en correction de textes (- 9,5 %); cette piètre connaissance du français écrit s'avère aussi en rédaction, pour les faibles quand on déduit 0,5 de point sur 100 par erreur commise au regard du code.

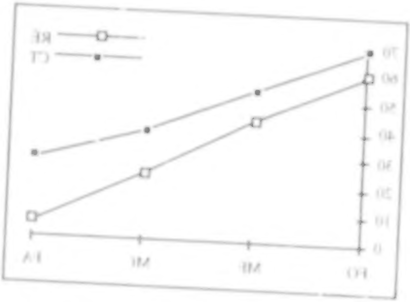

Figure 1 – Écarts, selon les résultats de français, séparant les sujets en correction de textes (CT) et en rédaction (RÉ)

Quatrièmement, si l'on compare les résultats moyens IE aux résultats moyens RÉ, ainsi que le représente la figure 2, on se rend compte que pour les variables «groupes d'appartenance sexuelle», «niveaux de formation» et «résultats de français», les groupes de sujets les plus forts, soit les filles, les sujets de l'université, les sujets forts et moyens-forts, obtiennent des résultats plutôt équivalents, la moyenne relative à la rédaction (RÉ) étant légèrement supérieure à celle de l'identification d'erreurs (IE) à l'exception du groupe des sujets forts dont les résultats moyens IE excèdent les résultats moyens RÉ[38]. En revanche, chez les groupes de sujets les plus faibles que sont les garçons, les sujets du collégial, les sujets moyens-faibles et les sujets faibles, l'écart entre les résultats moyens ID et les résultats moyens RÉ s'avère hautement significatif.

38. Cette caractéristique nous semble attribuable, d'une part, au fait que les sujets forts maîtrisent mieux le code que les autres groupes de sujets et, d'autre part, au fait que les juges ont pu, comme nous l'avons déjà mentionné, corriger les rédactions de façon conservatrice, c'est-à-dire en évitant d'attribuer des notes très élevées ou très basses.

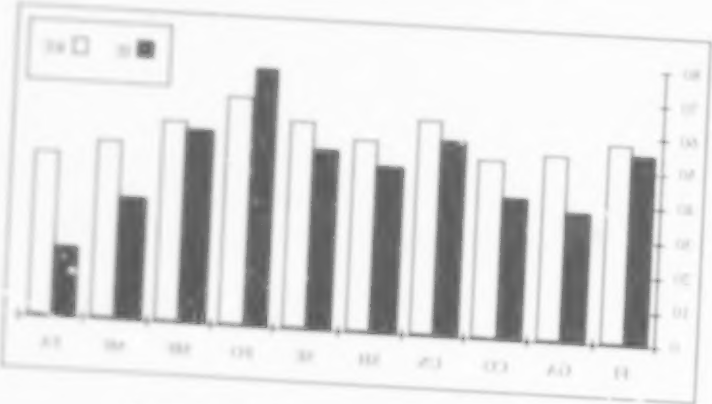

Figure 2 – Comparaison des résultats moyens IE aux résultats moyens RE

Ceci signifie que, pour vérifier si quelqu'un possède une connaissance suffisante des rudiments du français écrit, mieux vaut recourir à l'identification d'erreurs qu'à la production de textes, car la prise en compte des aspects discursifs, chez des sujets à scolarité élevée, a pour effet de masquer leur incompétence «magistrale» relative aux apprentissages linguistiques qui auraient dû être faits au primaire, ce qui favorise, selon toute vraisemblance, la bonne conscience, si ce n'est le maintien, des gens en place.

CINQUIÈME CHAPITRE

FAÇON DE RÉSOUDRE LES PROBLÈMES SELON LES GROUPES DE SUJETS

INTRODUCTION

Ce chapitre analyse la manière adoptée par les sujets de l'échantillon (n = 162) pour résoudre les problèmes de syntaxe, de connaissance lexicale, d'orthographe grammaticale et d'usage auxquels ils ont été confrontés. Ces problèmes ont été présentés au troisième chapitre et les résultats d'ordre quantitatif ont été analysés au chapitre précédent. Par cette analyse, nous tentons de déterminer et de comprendre ce qui sous-tend et ce qui facilite la résolution de tels problèmes et dans quelle mesure les solutions préconisées par les sujets reposent sur des connaissances déclaratives, sur des connaissances procédurales ou sur des connaissances situationnelles (septième chapitre) et dans quelle mesure elles reposent sur du savoir intuitif ou sur du savoir transmis par l'école.

À cette fin, les différents types d'éléments qui ressortent de l'analyse des verbalisations émises par les sujets ont été regroupés selon cinq catégories[39]; il s'agit des verbalisations relatives au déroulement du repérage (DR), à la recherche de l'élément linguistique visé (EL), à des opérations ou à des procédures (OP), à la prise de décision (PD); d'autres manifestent un raisonnement ou une justification (RJ)[40]. Par rapport au contenu de chaque verbalisation, il n'existe pas de cloisonnement étanche entre les cinq catégories précédentes, en ce sens qu'une même (section de) verbalisation a pu être comptabilisée sous plusieurs aspects. Ainsi, une verbalisation relative à un accord verbal cible a pu être comptabilisée, s'il y avait lieu, dans la colonne «partie cible» et dans la colonne «conjugaison», puis, le cas échéant, dans la colonne «appel à la mémoire» ou dans

---

39 Voir la grille générale d'analyse située à la fin du troisième chapitre.

40 Cette sous-catégorie fera l'objet d'une analyse particulière au septième chapitre.

la colonne «recours à l'oral», etc. Ont été exclues de la présente analyse les prises de décisions ou corrections qui n'ont pas été accompagnées d'une verbalisation plus étendue.

À titre d'exemple, considérons la verbalisation suivante émise, en situation de rédaction, par un sujet moyen-faible (S210) :

> S210 – ont contribué... avec avoir, s'accorde avec le COD, ici y est placé après (Les humains ont contribué à faire naître...)

Cette verbalisation a donné lieu aux quatre entrées suivantes : pour la section «élément visé», nous avons relevé PA (accord d'un participe); pour la section «opérations et procédures», nous avons noté AM (appel à la mémoire ou rappel d'une règle); pour la section «raisonnement», nous avons indiqué I (inexact) car le verbe «contribuer» ne peut avoir d'objet; pour la prise de décision, nous avons jugé qu'elle reposait sur un faux raisonnement et avons noté FR. En outre, comme cette verbalisation a été émise en situation de rédaction, nous n'avons rien noté relativement au déroulement du repérage (cf. *infra*).

Examinons maintenant une verbalisation qui a donné lieu à seulement trois entrées; il s'agit d'une verbalisation émise par un sujet faible :

> S212 – Les jeunes ont décidé d'adopter... de battre

pour laquelle nous avons transcrit HO (homophonie) au regard de l'élément linguistique observé, SB (substitution) concernant l'opération linguistique utilisée comme procédure de résolution de problème et E (exact) comme jugement sur cette procédure. Même si le sujet a choisi la bonne orthographe, nous avons décidé de noter SU, dans la section «prise de décision», seulement lorsque le sujet a indiqué verbalement qu'il écrivait le verbe à l'infinitif ou qu'il en a épelé la terminaison.

Dans d'autres cas, la verbalisation émise, telle

> S245 – il n'a pas arrêté ... arrêter, infinitif

n'a permis que deux entrées, à savoir HO (homophonie) pour l'élément linguistique visé et FR (faux raisonnement) pour la prise de décision.

Il faut mentionner ou rappeler également que les sujets ont pu émettre plusieurs verbalisations relativement à un même élément linguistique cible.

Cela s'est produit en particulier pour la partie «identification d'erreurs» du mini-turbo qui a amené les sujets à lire certaines phrases à quelques reprises et, par le fait même, à redire ou à contredire leur première interprétation. Dans chaque cas, il s'est agi de (sections de) verbalisations différentes au moment de l'analyse des données. En correction de textes, les sujets se sont souvent limités à une lecture des textes, lecture pendant laquelle ils commentaient divers éléments d'ordre linguistique problématiques ou non problématiques; ceci les a menés à repérer des erreurs cibles – cette section du mini-turbo en comportait 38 – et à ajouter plusieurs erreurs (voir quatrième chapitre). Cet ajout d'erreurs a produit une quantité imposante de verbalisations dont tient compte ce chapitre-ci.

Nous avons effectué ainsi l'analyse des verbalisations émises par les 162 sujets volontaires de notre échantillon qui ont passé les trois parties du mini-turbo, à savoir l'identification d'erreurs cibles avec contrainte situationnelle (le sujet sait qu'il y a une erreur de dissimulée dans quatre phrases données), le repérage et l'ajout d'erreurs en situation de correction de texte.

Le tableau 23 donne un aperçu de la distribution générale des 42 266 éléments d'analyse dégagés des verbalisations; nous désignons ces éléments par le mot «verbalisations»; celles-ci sont réparties selon les variables indépendantes et selon les catégories de verbalisations susmentionnées.

Tableau 23 – Distribution générale des verbalisations des 162 sujets de l'échantillon pour chaque catégorie de verbalisations

Types de verbalisations → ↓ Parties du mini-turbo	DR	EL	OP	RI	PD	Total	x̄ verb.
Identif. d'erreurs cibles	13 121	4 114	5 650	4 530	3 388	30 803	190,14
Corr. de texte (ER)	142	627	835	2 807	2 861	7 272	44,89
Corr. de texte (EA)	28	1 219	422	1 148	335	3 152	19,46
Rédaction	—	345	248	319	127	1 040	6,46
Tot.	13 291	6 305	7 155	8 804	6 711	42 266	260,94
x̄ de verb. par sujet	82,04	38,92	44,15	54,35	41,43	260,91	

Le tableau 23 indique que chaque sujet a émis une moyenne de 260,91 verbalisations. Il permet de constater aussi que 72,8 % (30 803/42 266) des verbalisations ont été produites pour la section «identification d'erreurs cibles»,

c'est-à-dire pour la partie de la tâche à effectuer qui se trouvait la mieux définie : les sujets connaissaient le type d'erreurs cibles et le fait qu'il n'y avait qu'une erreur par groupe de quatre phrases[41]. Les deux autres tâches à effectuer se partagent fort inégalement les quelque 27 % de verbalisations qui restent. En effet, la correction de textes a donné lieu à la production de 10 424 verbalisations (24,9 %) dont 17,2 % concernent les erreurs cibles et 7,5 % les erreurs ajoutées. Ceci ne laisse qu'un maigre 2,5 % pour les verbalisations d'ordre linguistique émises en situation de production écrite. Il en découle que plus la préoccupation grammaticale se trouve distante et peu circonscrite par rapport à la tâche à accomplir, moins les sujets y portent attention, et ce, même dans la réalisation d'un travail portant sur la maîtrise du français écrit.

Par ailleurs, considérées selon les catégories de verbalisations, les données du tableau 23 font voir que le déroulement du repérage (DR) compte pour 31,3 % (13 291/42 266) de l'effectif : il s'agit d'un phénomène inhérent à la situation d'expérimentation, car c'est la seule section du mini-turbo qui comportait des éléments cibles clairement identifiés, distribués en six sous-sections et précédés chaque fois d'une nouvelle consigne. Les autres catégories se partagent de manière presque équivalente les quelque 59 % qui restent : 14,9 % pour les «éléments linguistiques visés»; 16,9 % pour les opérations et procédures de résolution de problème; 20,9 % pour les raisonnements et 15,9 % pour les prises de décision.

Le tableau 23 permet aussi de comparer, sur un plan général, les deux volets de la correction de textes. Même s'ils ont corrigé deux fois plus d'erreurs cibles qu'ils ont ajouté d'erreurs, les sujets ont émis moins de verbalisations relatives aux éléments linguistiques cibles (EL = 627) qu'ils ne l'ont fait pour les éléments linguistiques non cibles (EL = 1 219). Ceci veut dire que, devant plusieurs éléments linguistiques cibles, ils se sont limités à corriger, sans émettre de verbalisation. En revanche, ils ont eu recours à deux fois et demie plus d'opérations et de procédures pour résoudre les difficultés cibles que pour les éléments non cibles (835 comparativement à 422) pour lesquels ils ont verbalisé neuf fois moins de prises de décision (2 861 comparativement à 335). Cela signifie que les textes du mini-turbo comportaient un nombre élevé d'éléments d'ordre

41 Cette observation rejoint les travaux de Tourneur (1975, cité par Jonnaert et Laveault, 1994, p. 271) quant à la motivation à accomplir une tâche donnée. Par ailleurs, il faut souligner que l'identification d'erreurs constituait la première tâche à accomplir lors de la seconde rencontre; ceci peut avoir influencé l'attention des sujets quant à la réalisation de la tâche.

linguistique non cibles qui possédaient un haut pouvoir d'attraction et qui ont laissé indécis plusieurs sujets.

Nous examinons maintenant plus en détail chacune des catégories de verbalisations et les analysons par rapport aux quatre variables indépendantes caractéristiques des sujets de notre échantillon.

1. Le déroulement du repérage selon les groupes de sujets

Parmi les stratégies relatives au déroulement du repérage[42], nous avons comptabilisé les retours à la consigne (CN) par lesquels le sujet s'assurait de chercher le type d'erreur cible, les relectures (RL) – on a compté 1 à chaque fois que le sujet a relu plus de trois fois –, les vérifications (VÉ) effectuées par le sujet même quand il était ou se disait certain d'avoir trouvé l'erreur, les retours (RE) sur une erreur déjà identifiée à tort ou à raison, les arrêts (AT) immédiats de recherche dès le repérage de l'erreur. À cela s'ajoute le nombre de fois que l'attention du sujet a porté sur une partie cible (PC) ou sur une partie non cible (NC).

Pour les fins de cette présentation, nous rapportons tels quels, pour la partie «identification d'erreurs» (IE), les résultats relatifs aux parties cibles (PC) et non cibles (NC), mais nous regroupons sous l'étiquette IT (indice de tâtonnement) les retours à la consigne (CN) et les relectures (RL), sous l'étiquette PV (procédures de vérification) les vérifications (VÉ) et les retours aux questions antérieures (RQ)[43]. Par contre, pour la correction de textes (CT) qui ne présentait pas à proprement parler d'éléments cibles nettement identifiés, les verbalisations reliées précisément au déroulement du repérage se sont révélées peu nombreuses et la plupart d'entre elles ont consisté en des procédures de vérification auxquelles se sont ajoutées quelques relectures. Afin de simplifier la présentation, nous les regroupons toutes ci-après sous la dénomi-

42 Nous commençons par l'examen des données relatives au déroulement du repérage des erreurs, car il nous semble que ces résultats sont susceptibles d'éclairer ceux des autres catégories. En effet, selon le cheminement qu'il suit – par exemple, en se référant à la consigne, le sujet limite sa recherche à la catégorie d'erreur visée –, le sujet aboutit à une prise de décision qui lui permettra ou non d'apporter une solution au problème.

43 Nous ne tenons pas compte des 45 arrêts «AT» dont 20 proviennent des étudiants forts et 19, des moyens-forts, car un arrêt n'est pas en lui-même une verbalisation.

nation procédures de vérification (PV). Le tableau 24 rapporte, pour chaque sous-catégorie de verbalisations, les données réelles relatives au déroulement du repérage pour les sections «identification d'erreurs» et «correction de textes» du mini-turbo[44]; les deux dernières lignes du tableau situent le nombre moyen de verbalisations par section du mini-turbo et par variable indépendante.

Tableau 24 – Distribution des verbalisations relatives au déroulement du repérage réparties selon les variables indépendantes

Var. →		SEXES		NIVEAUX		FORMATION		RÉSULTATS DE FRANÇAIS				Tot.
↓ catég.		FI*	GA	CL	UN	SH	SC	FO	MF	MI	FA	
IE	PC	6 552	3 290	4 768	5 074	7 662	2 180	2 332	3 502	2 488	1 520	9 842
	NC	784	699	918	565	1 103	380	156	476	380	471	1 483
	IT	668	290	409	549	757	201	202	360	243	153	958
	PV	640	198	481	357	671	167	248	257	202	131	838
Tot. IE		8 644	4 477	6 576	6 545	10 193	2 928	2 938	4 595	3 313	2 275	13 121
ER	PV	102	40	75	67	126	16	51	38	42	11	142
EA	PV	27	1	11	17	22	6	11	11	6	0	28
Tot. CT		129	41	86	84	148	22	62	49	48	11	170
Tot. G		8 773	4 518	6 662	6 629	10 341	2 950	3 000	4 644	3 361	2 286	13 291
x̄ IE		80,78	81,40	80,20	81,81	80,26	83,66	73,45	91,90	78,88	75,83	80,99
x̄ CT		1,21	0,75	1,05	1,05	1,20	0,63	1,55	0,98	0,96	0,36	1,05

*FI: N=107; GA: N=55; CL: N=82; UN: N=80; SH: N=127; SC: N=35; FO: N=40; MF: N=49; MI: N=41; FA: N=30

Les calculs statistiques effectués aux fins de comparaison des catégories ou sous-catégories de verbalisations avec les variables indépendantes[45] donnent les résultats suivants.

Verbalisations relatives aux parties cibles et aux parties non cibles. – Seules les variables «niveaux de formation» et «résultats de français» comportent, pour les parties cibles, des éléments de distinction significatifs : les sujets de l'ordre universitaire ont émis plus de verbalisations concernant les

44 Pour la rédaction, la catégorie «déroulement du repérage» n'a pas été considérée, car l'effectif total de verbalisations relatif aux éléments linguistiques s'est avéré trop restreint.

45 Pour tenir compte de la nature des données qu'il était possible de situer sur une échelle ordinale, nous recourons au test de Mann-Whitney pour les variables indépendantes binaires et au test Kruskal-Wallis pour la variable «résultats de français».

parties cibles (p < 0,0001) que ne l'ont fait ceux du collégial et ce sont surtout les sujets forts et les moyens-forts qui s'opposent aux sujets faibles de façon significative. Pour les parties non cibles, l'inverse advient en ce qui a trait aux résultats de français, mais ici les oppositions sont systématiques : les sujets forts se distinguent (p < 0,0001) des moyens-forts, des moyens-faibles et des faibles; les moyens-forts font de même (p < 0,0001) par rapport aux moyens-faibles et aux faibles, tandis les moyens-faibles se démarquent significativement des faibles. Les données indiquent également que les garçons ont verbalisé beaucoup plus souvent (p < 0,0001) sur les parties non cibles; en fait, les 55 garçons de l'effectif ont émis presque autant de verbalisations (v = 699) relatives à des éléments non cibles que ne l'ont fait les 107 filles (v = 784), et cela, même si les deux groupes ne diffèrent pas significativement en ce qui a trait aux verbalisations portant sur les parties cibles. Autrement dit, les forts manifestent une meilleure compréhension de la consigne que les faibles dont la réflexion erre çà et là au gré du défilement des phrases : les faibles éparpillent leur réflexion, au sens étymologique du terme (diriger son attention de façon éparse). À titre d'exemple, dans la phrase suivante où le sujet avait à chercher une erreur de vocabulaire (mot mal utilisé)

L'opinion publique est sensibilisée aux difficultés que rencontrent les handicapés.

un sujet faible s'est interrogé successivement sur le genre du mot «opinion», sur l'accord du déterminé «publique», puis sur l'accord de «sensibilisée», terme à propos duquel il s'est aussi demandé si une opinion peut être sensibilisée, et ainsi de suite.

Verbalisations dites «indice de tâtonnement» et «procédures de vérification». – Les verbalisations font voir que les sujets de l'ordre universitaire ont tenté, de façon significativement plus fréquente (p < 0,001), de résoudre les problèmes d'identification d'erreurs auxquels les a confrontés le mini-turbo. Il en est ainsi des sujets moyens-forts qui, sans doute pour des raisons différentes, se distinguent (p < 0,028) des sujets forts et des sujets faibles. En effet, comme les forts trouvent plus aisément et avec certitude la bonne réponse, ils n'ont pas besoin d'effectuer autant de relectures ni de retours à la consigne que les moyens-forts et que les moyens-faibles, mais dans une moindre mesure pour ces derniers. Quant aux sujets faibles, le peu d'essais, classés sous «indice de tâtonnement», qu'ils font pour trouver la solution pourrait signifier de prime abord qu'ils ne tâtonnent guère à la recherche de la bonne réponse; mais au contraire, il semble que leur démarche de résolution de problème s'avère globalement un chemine-

ment de tâtonnement, voire de hasard, car les sujets faibles, ainsi qu'il a été mentionné, travaillent davantage que les autres sur les parties non cibles et moins que les autres sur les parties cibles. On peut déjà affirmer que leur problème est antérieur au tâtonnement et à un mauvais usage des procédures de vérification, car ils n'arrivent même pas à reconnaître les erreurs cibles, ce qui les conduit habituellement à travailler un peu sur tout, car tous les éléments leur paraissent suspects. Enfin, par rapport aux procédures de vérifications, remarquons, d'une part, que les filles se démarquent significativement des garçons ($p < 0{,}003$) tant pour l'identification d'erreurs (IE) que pour l'ajout d'erreurs (EA) et, d'autre part, que les faibles s'opposent nettement aux forts ($\chi^2_{0{,}001}$; $1 = 10{,}827$) pour chacune des trois parties du mini-turbo.

Voilà comment le mode de travail ou la façon d'apporter une solution à des problèmes, ici effectuer le repérage des erreurs de français écrit, met en évidence les caractéristiques de notre échantillon. Les filles, qui s'attardent moins que les garçons aux parties non cibles, affichent ainsi un respect plus grand de la consigne ou une compréhension plus élevée du problème à résoudre; elles arrivent également à expliciter davantage de verbalisations qui indiquent un plus grand recours à des procédures de vérification. Pour les niveaux d'études, les verbalisations montrent que les sujets de l'ordre universitaire arrivent à mieux circonscrire les problèmes à résoudre et qu'ils cherchent à cette fin davantage de solutions que ceux du collégial. Enfin, considérées selon les résultats que les sujets ont obtenus en français écrit, les verbalisations ont fait ressortir une gradation qualitative progressive et presque continue des sujets faibles aux sujets forts en ce qui a trait aux parties cibles (différence significative) et aux procédures de vérification (différence significative limitée à forts/faibles) ainsi qu'une gradation qualitative régressive et continue (significative) des sujets faibles aux sujets forts en ce qui concerne le travail de résolution de problèmes effectué sur les parties non cibles. Quant à l'indice de tâtonnement, c'est un trait caractéristique des moyens-forts; il permet de les distinguer à la fois des forts et des faibles.

Nous passons maintenant à l'analyse des verbalisations relatives aux éléments linguistiques considérés dans chacune des sections du mini-turbo.

2. Les éléments linguistiques analysés selon les groupes de sujets

Les aspects linguistiques ciblés (voir troisième chapitre) concernent la morphologie (MO) : le sujet se questionne sur le genre du mot «autobus», sur la marque du nombre, «s» ou «x», sur le groupe du verbe, etc.; ils touchent aussi la morphosyntaxe qui n'inclut ici que les relations qui président aux accords de conjugaison (CO), des participes passés (PP) et en genre et en nombre (GN); ils incluent également, mais dans une moindre mesure, les verbalisations relatives à l'orthographe lexicale (OL) [par exemple, le sujet compare «coteau» à «côte» et décide de lui mettre un «chapeau»], celles relatives au sens d'un mot (SM) [par exemple, devant l'association du substantif «moniteur» et du déterminant «qualifié», un sujet a dit : «S'il est moniteur, c'est qu'il est qualifié, car autrement on n'aurait pas dit «moniteur»], celles relatives au vocabulaire, à la norme et au style que nous groupons sous la mention VNS [par exemple, devant le mot «vieillards», un sujet s'est demandé s'il ne serait pas plus convenable de parler de «personnes âgées], celles relatives à l'homophonie (HO), à la ponctuation (PO), et diverses autres verbalisations placées initialement sous l'étiquette «autres» (AU).

Le dépouillement des verbalisations a d'abord été effectué en tenant compte des dix sous-catégories précédentes. Nous regroupons maintenant certaines d'entre elles, qui comptent des effectifs trop petits, et retenons, pour fins d'analyse, les cinq sous-catégories suivantes : morphologie (MO), conjugaison (CO), genre et de nombre (GN) qui inclut les accords des participes passés, orthographe lexicale (OL) qui inclut l'homophonie, autres (AU) qui comprend les verbalisations relatives au sens d'un mot, au vocabulaire, à la norme et au style, à la ponctuation, etc.

Le tableau 25 présente l'effectif réel des verbalisations émises par les 162 sujets de l'échantillon relativement à ces éléments linguistiques. La présentation tient compte également des quatre variables indépendantes que sont les groupes d'appartenance sexuelle, les niveaux d'études, les domaines de formation et les résultats de français écrit.

Tableau 25 – Distribution des verbalisations relatives aux éléments linguistiques réparties selon les variables indépendantes

Var. →		SEXES		NIVEAUX		FORMATION		RÉSULTATS DE FRANÇAIS				
S-cat ↓		FI*	GA	CL	UN	SH	SC	FO	MF	MI	FA	Tot.
IE	MO	731	457	636	552	866	322	246	408	260	274	1 188
	CO	524	267	380	411	564	227	192	281	204	114	791
	GN	706	416	573	549	847	275	257	424	258	183	1 122
	GL	180	132	182	130	238	74	29	86	64	133	312
	AU	439	262	359	342	525	176	134	252	160	155	701
Tot. IE		2 580	1 534	2 130	1 984	3 040	1 074	858	1 451	946	859	4 114
ER	MO	86	36	48	74	98	24	36	44	28	14	122
	CO	146	38	67	117	147	37	78	63	25	18	184
	GN	195	58	103	150	204	49	91	80	53	29	253
	AU	50	18	20	48	52	16	27	23	14	4	68
Tot. ER		477	150	238	389	501	126	232	210	120	65	627
EA	CO	67	48	60	55	84	31	28	61	30	147	266
	GN	248	178	231	195	332	94	33	111	40	163	347
	GL	104	65	101	68	133	36	33	131	50	119	333
	AU	326	183	244	265	410	99	21	123	49	80	273
Tot. EA		745	474	636	583	959	260	115	426	169	509	1 219
RÉ	CO	31	39	54	16	48	22	17	8	19	26	70
	GN	61	71	96	36	117	15	20	29	34	49	132
	GL	57	83	119	21	128	12	15	13	30	82	140
Tot. RÉ		149	193	269	73	293	49	52	50	83	157	342
Tot. G		3 951	2 351	3 273	3 029	4 793	1 509	1 257	2 137	1 318	1 590	6 302
x̄ IE		24,11	27,89	25,98	24,80	23,94	30,69	21,45	29,02	22,52	28,63	25,40
x̄ ER		4,46	2,72	2,90	4,86	3,95	3,60	5,80	4,20	2,86	2,17	3,87
x̄ EA		6,96	8,62	7,76	7,29	7,55	7,43	2,88	8,52	4,02	16,96	7,53
x̄ RÉ[46]		6,48	13,79	10,35	6,64	9,45	8,17	10,40	5,00	6,92	15,7	9,24

*FI N=107, GA N=55, CL N=82, UN N=80, SH N=127, SE N=15, FO N=40, MF N=49, MI N=43, FA N=30

Avant d'examiner en détail les résultats que présente le tableau 25, il importe de mentionner, comme le montre la colonne «sous-catégories» des sections IE, ER, EA et RÉ, que seules les sous-catégories CO et GN sont communes aux quatre sections. En fait, pour la section IE, le nombre total de verbalisations a

46 Pour la rédaction, seulement 37 sujets ont émis des verbalisations portant sur les éléments linguistiques considérés: il s'agit de 23 FI et de 14 GA, de 26 CL et de 11 UN, de 31 SH et de 6 SC, de 5 FO, de 10 MF, de 12 MI et de 10 FA.

permis une répartition en cinq sous-catégories; pour les sections relatives au repérage d'erreurs, seulement quatre sous-catégories ont pu être retenues, mais il faut noter une différence quant aux types d'éléments visés, à savoir que la sous-catégorie MO qui compte 122 occurrences ER n'apparaît pas au niveau des erreurs ajoutées et que c'est l'inverse pour la sous-catégorie OL qui a tout de même donné lieu à 333 ajouts d'erreurs (EA) ne figure pas dans la section ER[47]. En production de texte, les sujets ont émis trois verbalisations qui concernent la ponctuation : celles-ci sont exclues de l'effectif total de 342 pour cette section[48]. Rappelons enfin que la sous-catégorie GN comprend les effectifs relatifs aux accords des participes passés et que la sous-catégorie OL inclut ceux de l'homophonie (voir *supra*).

Selon le tableau 25, des 6 302 verbalisations qui portent sur les éléments linguistiques, 65,3 % ont été émises lorsque les sujets étaient appelés à résoudre des problèmes de français écrit bien identifiés; 29,3 % l'ont été quand les sujets étaient placés en situation de correction de textes dont 10 % portent sur le repérage des erreurs cibles et 19,3 % , ajout d'erreurs. Quant à la situation de rédaction, elle n'a produit que 5,43 % de l'ensemble des verbalisations d'ordre linguistique. Ces différences majeures entre les effectifs de verbalisations obtenus aux quatre volets du mini-turbo mettent en évidence, encore une fois, l'hétérogénéité des tâches auxquelles les sujets ont été soumis. Malgré cela, les groupes de sujets peuvent afficher des comportements similaires d'une tâche à l'autre, de sorte que les verbalisations peuvent être réparties de façon aléatoire entre les différents types d'éléments linguistiques considérés, et cela, pour les quatre variables indépendantes.

Catégories de verbalisations linguistiques et variables indépendantes. – Nous avons comparé pour chaque section du mini-turbo la quantité de verbalisations émises par les 162 sujets de notre échantillon en les répartissant successivement selon leurs caractéristiques individuelles.

---

47 En réalité, le corpus compte six verbalisations OL pour la section ER, mais cet effectif étant trop restreint pour permettre une répartition selon les variables, nous avons regroupé ces six verbalisations avec celles de la sous-catégorie AU.

48 Ces trois verbalisations sont toutefois prises en compte dans les données du tableau 23 du présent chapitre (voir colonne EL pour la ligne «rédaction»).

Toutes proportions gardées[49], en identification d'erreurs (IE), les filles, les sujets de sciences humaines et les forts ont émis significativement ($p < 0,0001$) moins de verbalisations d'ordre linguistique que ne l'ont fait les garçons, les sujets de sciences exactes ainsi que les moyens-faibles et les faibles. Au regard des verbalisations linguistiques concernant les erreurs cibles repérées, ce sont les filles, les sujets de l'ordre universitaire et les forts qui ont produit significativement plus de verbalisations que les autres sujets de leur propre groupe, tandis que, pour l'ajout d'erreurs, ce sont les garçons, les moyens-faibles et les faibles qui ont émis significativement plus de verbalisations linguistiques que leurs vis-à-vis; ces derniers, les faibles, ont émis en moyenne, pour l'ajout d'erreurs, cinq fois plus de verbalisations linguistiques que les forts (FO, $\bar{x}$ EA = 2,88; FA, $\bar{x}$ EA = 16,96). En rédaction, les filles, les sujets de l'ordre universitaire, ceux de sciences exactes de même que les forts et les moyens-forts se démarquent significativement ($p < 0,0001$) de leurs collègues respectifs. C'est ainsi que, dans quatre cas sur quatre, les filles sont associées aux groupes de sujets qui font montre d'une meilleure maîtrise du français écrit, à savoir les sujets de l'ordre universitaire et les forts, tandis que les garçons sont constamment associés à ceux dont la maîtrise de la langue écrite demeure moins établie, c'est-à-dire aux sujets du collégial, aux faibles et aux moyens-faibles. Le premier groupe de sujets identifie mieux les problèmes et travaille à les résoudre, tandis le second groupe cherche à résoudre des problèmes qu'il n'arrive pas très bien à cerner, à cause de carences manifestes au niveau des connaissances situationnelles.

Notons aussi que le test de Pearson calculé pour la variable «domaine de formation» fait voir que les sujets de sciences exactes ont émis beaucoup plus de verbalisations d'ordre linguistique – ils ont sans doute beaucoup cherché – dans la section IE et fort moins dans la section RÉ que ne l'ont fait leurs vis-à-vis de sciences humaines. Dans ce dernier cas qui reflète davantage une maîtrise efficiente de la langue écrite, les résultats des sujets de sciences exactes les intègrent aux meilleurs groupes. Ceci montre encore une fois que les sujets les plus «performants» (voir quatrième chapitre) en français écrit n'ont pas été ceux qui ont émis le plus de verbalisations.

---

49 Les calculs sont basés sur les effectifs de verbalisations rapportées au tableau 25 pour les quatre variables et pour les quatre sections. Les sections et les variables étant mutuellement exclusives, nous effectuons les comparaisons à l'aide du test de Pearson; les effectifs théoriques sont établis en tenant compte du nombre de sujets par variable.

Sous-catégories de verbalisations linguistiques et variables indépendantes. – Malgré les distinctions intergroupes qui viennent d'être relevées, les sujets peuvent néanmoins afficher des résultats comparables ou avoir eu des comportements plutôt semblables au regard des sous-catégories de verbalisations linguistiques. Afin de vérifier s'il en est ainsi, nous avons comparé, à l'aide du test Mann-Whitney, la moyenne des rangs obtenue par les sous-groupes à opposition dichotomique de chaque variable indépendante et, à l'aide du test Kruskal-Wallis, les moyennes de rangs concernant la variable «résultats de français».

Pour la section IE, aucune distinction significative n'est ressortie pour les variables SE, NI et FO, mais pour la variable RF, trois comparaisons présentent des différences significatives : pour la morphologie (MO), les forts s'opposent significativement ($p < 0,05$) à la fois aux moyens-forts et aux faibles, ces deux derniers groupes ayant émis proportionnellement plus de verbalisations linguistiques; pour l'orthographe lexicale (OL), les forts ont émis significativement ($p < 0,0004$) moins de verbalisations linguistiques que chacun des trois autres groupes, les moyens-forts ont fait de même par rapport aux moyens-faibles et aux faibles et les moyens-faibles se distinguent aussi significativement des faibles; pour la sous-catégorie (AU), les forts ont produit respectivement ($p < 0,03$) moins de verbalisations linguistiques que chacun des trois autres groupes et il en est ainsi des moyens-faibles par rapport aux faibles.

Quelques différences significatives également en correction de textes. Pour le repérage des erreurs cibles, les filles ont émis plus de verbalisations ($p < 0,02$) que les garçons par rapport aux erreurs cibles de conjugaison (CO) et de genre et de nombre (GN); une différence semblable oppose simultanément les forts aux moyens-faibles et aux faibles pour la sous-catégorie CO et les forts aux faibles pour la sous-catégorie GN; il en est ainsi entre les sujets de l'ordre universitaire et ceux du collégial, mais l'opposition se limite cette fois à la sous-catégorie CO. En revanche, pour l'ajout d'erreurs, les résultats obtenus présentent des ressemblances intravariables significatives ($p \geq 0,95$) : c'est le cas des filles et des garçons pour les sous-catégories OL et AU et, pour la sous-catégorie GN, des sujets considérés selon le niveau de formation ou selon le domaine de formation. Ces ressemblances significatives appuient en quelque sorte les différences intravariables significatives observées précédemment.

En rédaction, les sujets du collégial, ceux de sciences humaines et les sujets faibles ont émis ($p \leq 0,03$) plus de verbalisations concernant l'orthographe lexicale (OL); pour les relations morphosyntaxiques, les sujets de l'ordre unversitaire et les moyens-forts comptent proportionnellement plus de verbalisations ($p \leq 0,001$) relatives aux accords en genre et en nombre (GN), tandis que les forts et les sujets de sciences exactes se distinguent par un nombre plus élevé de verbalisations relatives à la conjugaison (CO).

En définitive, à partir de l'opposition forts/faibles qui se dégage des résultats obtenus à chacune des quatre sections du mini-turbo et des résultats qui ont émergé de l'analyse quantitative (voir quatrième chapitre), les forts et parfois les moyens-forts ont émis proportionnellement moins de verbalisations linguistiques que les faibles pour les sections IE, EA et RÉ, en particulier pour la résolution des problèmes d'ordre morphosyntaxique (MO, CO et GN); par contre, quand la tâche consiste précisément à repérer de tels types d'erreurs, ces mêmes groupes, soit les forts et les moyens-forts, dominent quant au nombre de verbalisations linguistiques émises. Considérés selon les autres variables indépendantes, ces forts et ces moyens-forts se retrouvent tantôt sous les appellations «filles», «sujets de l'ordre universitaire» et, parfois, «sujets de sciences exactes». Mais dans quelle mesure les sortes d'opérations ou de procédures auxquelles chaque groupe de sujets a recouru pour résoudre ces différents problèmes d'ordre linguistique permettent-ils de les différencier les uns des autres?

3. Les opérations et les procédures utilisées selon les groupes de sujets

Dans notre méthodologie (troisième chapitre), nous avons distingué dix sous-catégories d'opérations et de procédures susceptibles d'être retenues par les sujets au moment où ils avaient à résoudre des problèmes linguistiques. Il s'agit des opérations linguistiques proprement dites (addition et soustraction, substitution et pronominalisation, dérivation, reformulation et permutation), du recours à l'oral, de l'épellation, des différentes questions préconisées par les grammaires pour effectuer les relations morphosyntaxiques de conjugaison, de genre et de nombre (les participes passés et autres mots variables en genre et en nombre) et de l'appel à la mémoire.

Quelques exemples extraits des verbalisations viennent préciser ici l'interprétation que nous avons donnée aux termes «opérations» et «procédures». *Pour la substitution.* – Dans l'expression «comment ne pas aimer?», un sujet

a remplacé «aimer» par «battre», puis il a conclu qu'«aimer» se terminait par «-er». *Pour l'addition et la soustraction.* – Dans la phrase «Tous quatre parlaient l'allemand...», un sujet a dit : «C'est tous les quatre qui parlaient; donc "quatre" prend un "s"». *Pour le recours à l'oral.* – Au moment de corriger l'orthographe du qualificatif de l'expression «une chatte si gracieuse», un sujet a verbalisé : «On ne dit pas /grasjez/ mais /grasjøz/» en insistant sur la différence de prononciation. *Pour la reformulation*, un sujet a replacé les groupes fonctionnels selon l'ordre habituel dans le segment «La misère à laquelle le réduisait ses dépenses...» et a dit «Ses dépenses le réduisaient à la misère; donc "-ent"». *Pour le recours à la mémoire.* – Ont été considérés à la fois les rappel de règles mémorisées, en particulier pour résoudre des problèmes de morphosyntaxe, mais aussi les appels à la mémoire visuelle, ce qu'illustre la verbalisation suivante relative au mot «schéma» : «"Shéma", ç'a l'air fou sans "c" : moi, j'en mets un».

Pour l'analyse statistique des données, considérant les effectifs propres à chaque sous-catégorie, nous regroupons sous l'étiquette «opération sur mot» (OM) les sous-catégories «substitution et pronominalisation», «dérivation» et «recours à l'oral», sous l'étiquette «opération sur la phrase (OE) les sous-catégories «addition et soustraction», «reformulation et permutation», sous l'étiquette QU les questions servant à établir une relation d'accord et sous l'étiquette AM les appels à la mémoire et le recours à l'épellation.

Le tableau 26 qui suit rapporte l'effectif réel des verbalisations indiquant que le sujet a effectué une opération ou une procédure en vue de résoudre un problème linguistique; les quatre sous-catégories de procédures apparaissent à chacune des sections du mini-turbo, mais les effectifs réels sont très petits pour les sections «erreurs ajoutées» et «rédaction». Comme celle du tableau 25, cette présentation tient compte des quatre variables indépendantes caractéristiques de notre échantillon.

Des 7 155 opérations et procédures de français écrit que le tableau 26 rapporte, 78,97 % ont été émises quand les sujets avaient à résoudre des problèmes de français écrit clairement identifiés (situation IE); les quelque 21 % qui restent se répartissent en 17,56 % pour la correction de textes dont 11,67 % pour le repérage d'erreurs cibles et 5,9 % pour l'ajout d'erreurs; ceci laisse seulement 3,47 % des opérations et procédures verbalisées pour la situation de production de texte, c'est-à-dire de rédaction. Ces différences importantes observées entre les sections du mini-turbo ne permettent pas de

conclure toutefois à des différences aussi importantes entre les diverses sous-catégories d'opérations et de procédures relativement aux variables indépendantes, ainsi que nous l'explicitons ci-dessous.

Tableau 26 – Distribution des verbalisations relatives aux opérations et procédures réparties selon les variables indépendantes

Var. →		SEXES		NIVEAUX		FORMATION		RÉSULTATS DE FRANÇAIS				
S-cat. ↓		FI*	GA	CL	UN	SH	SC	RO	MF	Mt	FA	Tot.
IE	OM	963	732	1 018	677	1 236	459	285	628	355	427	1 695
	OE	380	167	271	276	432	115	138	232	113	64	547
	QU	1 267	1 017	1 388	896	1 745	539	379	750	619	536	2 284
	AM	770	354	599	525	880	244	241	430	222	231	1 124
Tot. IE		3 380	2 270	3 276	2 374	4 293	1 357	1 043	2 040	1 309	1 258	5 650
ER	OM	190	79	139	130	213	56	55	117	67	30	269
	OE	134	41	86	89	129	46	62	78	24	11	175
	QU	145	69	108	106	166	48	56	72	50	36	214
	AM	135	42	82	95	146	31	54	74	37	12	177
Tot. ER		604	231	415	420	654	181	227	341	178	89	835
EA	OM	102	50	136	16	99	53	20	57	44	31	152
	OE	86	53	130	9	97	42	10	40	47	42	139
	QU	38	21	28	31	53	6	9	13	16	21	59
	AM	38	34	56	16	50	22	17	19	21	15	72
Tot. EA		264	158	350	72	299	123	56	129	128	109	422
RÉ	OM	67	57	80	44	114	10	24	10	22	68	134
	OE	5	23	13	15	23	5	8	7	9	4	28
	QU	41	29	45	25	52	18	7	14	19	30	70
	AM	22	4	15	11	21	5	9	4	6	7	26
Tot. RÉ		135	113	153	95	210	38	48	35	46	119	248
Tot. G		4 383	2 772	4 194	2 961	5 456	1 699	1 374	2 545	1 661	1 575	7 155
% IE		31,59	41,27	39,95	29,68	33,81	38,77	26,00	40,80	31,17	41,93	34,88
% ER		5,65	4,20	5,06	5,25	5,15	5,17	5,68	6,82	4,24	2,97	5,15
% EA		2,47	2,87	4,27	0,90	2,35	3,51	1,40	2,58	3,05	3,63	2,61
% RÉ		5,87	8,07	5,89	8,64	6,77	6,33	9,60	3,50	3,83	11,90	6,71

*(FI: N=107, GA: N=55, CL: N=82, UN: N=80, SH: N=127, SC: N=35, RO: N=40, MF: N=49, MI: N=43, FA: N=30)

Catégories d'opérations verbalisées et variables indépendantes. – La distribution des effectifs réels considérés pour chaque section du mini-turbo au regard des variables indépendantes présente ici des caractéristiques sem-

blables à celles que nous avons relevées antérieurement pour les catégories de verbalisations linguistiques. En effet, la comparaison de chaque «section/variable» effectuée à l'aide du test de Pearson donne les résultats significatifs suivants au seuil de $p \leq 0{,}0001$.

Pour les sections «identification d'erreurs» (IE) et «ajout d'erreurs» (EA), les filles, les sujets de l'ordre universitaire, les sujets de sciences humaines et les forts se distinguent significativement des garçons, des sujets de l'ordre collégial, des sujets de sciences exactes et des faibles : pour ces deux sections, les sujets du premier groupe (FI, UN, SH et FO) ont verbalisé moins d'opérations que ceux du second groupe (GA, CL, SC et FA). Cela signifie sans doute qu'en identification d'erreurs, les sujets qui ont le mieux réussi le test, ceux du premier groupe, ont davantage reconnu les problèmes à résoudre et qu'ils les ont corrigés sans émettre nécessairement de verbalisations à leur propos; à l'inverse, la quantité plus élevée d'opérations émises par les sujets du second groupe indique que ceux-ci ont cherché à résoudre les difficultés présentées, mais qu'ils n'y sont parvenus que dans une moindre proportion. Par contre, les résultats de la section «ajout d'erreurs» (EA) doivent être compris à l'opposé de ceux de la section «identification d'erreurs» (IE) : comme les sujets du premier groupe ont ajouté moins d'erreurs, il est compréhensible qu'ils aient émis moins de verbalisations relatives aux éléments non cibles du test, alors que les sujets du second groupe dont l'attention a été fort retenue par les éléments non cibles ont été davantage amenés à verbaliser à propos desdits éléments.

Pour la section «erreurs cibles repérées» (ER), pas de distinction significative entre les sujets considérés selon les ordres d'enseignement ni selon les domaines de formation. Par contre, selon le groupe d'appartenance sexuelle, les filles ont verbalisé significativement ($p < 0{,}001$) plus d'opérations que les garçons, ce qui correspond bien au fait que leur attention a davantage été retenue par les éléments linguistiques visés par le test. Il en est ainsi des verbalisations manifestant des opérations émises, dans cette section, par les forts et les moyens-forts : ces groupes s'opposent simultanément aux faibles et aux moyens-faibles qui, comme les garçons, ont beaucoup travaillé sur des éléments hors cible.

En production de texte (RE) reviennent les affiliations plus habituelles entre les filles, les sujets de l'ordre universitaire, les sujets de sciences exactes et les forts et les moyens-forts. Toutes proportions gardées, cela signifie que l'attention de ces sujets a pu rester centrée sur la production discursive, mais

celle des garçons, des sujets du collégial, des sujets de sciences humaines et des faibles, qui ont moins bien réussi cette section, a été distraite par les éléments formels à la fois inhérents et extérieurs à la production de texte.

Sous-catégories d'opérations verbalisées et variables indépendantes. – La distribution des effectifs «opérations et procédures» par sous-catégories selon les variables indépendantes ne fait apparaître que les différences significatives suivantes.

La section «identification d'erreurs» (IE) montre que les garçons ont eu recours aux questions (QU) plus souvent ($p < 0,02$) que les filles; comme ils ont moins bien réussi que ces dernières, il faut croire que le recours aux questions préconisées par la grammaire traditionnelle ne leur permet pas de trouver la bonne réponse. En effet, la lecture des verbalisations confirme que les garçons, dont on sait qu'ils appartiennent en majorité aux sous-groupes des faibles, recourent comme machinalement auxdites questions pour établir les relations entre les mots; non seulement ils utilisent les questions «qui? ou quoi?», «qui est-ce qui? ou qu'est-ce qui?» à toutes les fins mais, souvent, la réponse contextuelle qu'ils apportent à ces questions ne convient même pas, ainsi que l'illustrent les exemples ci-après :

- En parlant «des dirigeants qui veulent la hausse des frais de scolarité», le sujet 230 a dit : «Qui la veulent... qui veulent quoi? La hausse, c'est correct ENT».
- En parlant «des frais de scolarité qui ont augmenté», le sujet 244 a dit : «ont augmenté, qu'est-ce qui a augmenté? les frais; donc augmentés avec s».

Il ressort également, toujours pour la section «identification d'erreurs» (IE), que le groupe des moyens-forts a émis, plus souvent ($p < 0,001$) que les autres groupes, des verbalisations représentant des opérations sur les mots (OM) et sur les énoncés (OÉ) ainsi que des appels à la mémoire (AM) effectués en vue de résoudre des problèmes de français écrit.

En correction de textes, deux oppositions significatives : il s'agit des sujets forts et moyens-forts qui, lors du repérage d'erreurs cibles (ER), ont effectué plus d'opérations sur la phrase ($p < 0,0001$) que les sujets moyens-faibles et les faibles; il s'agit également des sujets du collégial dont le nombre d'opérations verbalisées sur les mots (OM) et sur les énoncés (OÉ) dépasse nettement ($p < 0,0001$) ceux de l'ordre universitaire.

Pour la situation de rédaction (RÉ), seules les variables «domaines de formation» et «résultats de français» comportent des différences significatives; celles-ci doivent toutefois être considérées avec une certaine réserve étant donné que les effectifs sont peu élevés. Les sujets de sciences humaines ont davantage effectué d'opérations sur les mots ($p < 0,0001$), alors que ceux de sciences exactes ont proportionnellement recouru plus souvent à des questions pour établir les relations grammaticales. Quant à la variable «résultats de français», elle fait ressortir que ce sont les faibles qui ont réalisé le plus d'opérations sur les mots ($\chi^2_{(ddl)}$; $9 < 27,877$) en comparaison des forts, mais que ce sont les forts qui ont davantage fait appel à leur mémoire.

Les observations précédentes se voient en quelque sorte confirmées par la quantité d'opérations verbalisées par les divers sous-groupes constitutifs de l'échantillon. En général, un sous-groupe dont le nombre moyen d'opérations verbalisées est plus élevé que celui de son sous-groupe correspondant éprouve plus de difficulté que ce sous-groupe à résoudre les problèmes d'ordre linguistique qui lui sont soumis; c'est particulièrement le cas des garçons et des sujets faibles pour les sections «identification d'erreurs» (IE), «ajout d'erreurs» (EA) et «rédaction» (RÉ), tandis que le phénomène inverse se produit en repérage d'erreurs cibles (ER) où un nombre moyen élevé de verbalisations indique que les sujets travaillent davantage à résoudre les véritables problèmes qui leur sont soumis. Mais est-il possible de préciser à quel moment le recours à ces opérations et procédures s'avère un élément positif dans la prise de décision des sujets qu'ils soient considérés en situation de résolution de problèmes préétablis ou en situation de scripteurs?

4. Les prises de décision selon les groupes de sujets

Dans la méthodologie qui a fait l'objet du troisième chapitre, les prises de décision des sujets ont donné cinq sous-catégories de verbalisations. La première regroupe les verbalisations de prises de décision qui ont manifesté que le sujet connaissait la réponse et savait qu'il la connaissait : il s'agissait chaque fois d'un «cas su» (SU). La deuxième rassemble les prises de décisions effectuées par contrainte situationnelle (CS) : le sujet a choisi quelque chose parce que la consigne lui indiquait qu'il y avait une erreur par groupe de quatre phrases; cette sous-catégorie concerne plus spécifiquement la section «identification d'erreurs». La troisième est celle où la prise de décision relève

d'un faux raisonnement (FR) : par exemple, pour la phrase «ce jeune manœuvre refuse de s'astreindre à ...», un sujet analyse «manœuvre» et «refuse» en disant : «On a deux verbes de suite : ça marche pas»; ou encore cet autre sujet qui, pour la phrase «Qu'importe si les crocodiles versent des larmes chaque fois que s'ouvre leur gueule.», établit que le verbe «"s'ouvre" devrait être au pluriel parce que c'est la gueule à tous les crocodiles qui s'ouvre». La quatrième catégorie comprend les verbalisations de prise de décision faites par intuition (IN), au pif, en quelque sorte. La cinquième catégorie réunit les prises de décisions effectuées au hasard (HA).

Au moment de passer à l'analyse statistique des données, les trois premières sous-catégories demeurent en lice; il faut toutefois regrouper les deux dernières pour tenir compte de l'effectif peu élevé de la sous-catégorie «hasard» relativement aux deux volets de la correction de textes.

Ci-après, le tableau 27 rapporte les effectifs réels des verbalisations qui comportent des indications relatives aux décisions prises par les sujets lorsqu'ils ont repéré et corrigé des erreurs de français écrit, à la fois pour la situation de contrainte situationnelle plus grande que représente la section «identification d'erreurs» (IE) du mini-turbo et pour la situation présentant un niveau moindre de contrainte situationnelle, à savoir la correction de textes[50] dont les verbalisations ont été réparties selon les sections dites «repérage d'erreurs» (ER) et «ajout d'erreurs» (EA). Ainsi, les deux premières sections du tableau 27 comportent les quatre sous-catégories suivantes : cas su (SU), contrainte situationnelle (CS), intuition (IN) et faux raisonnement (FR); quant à la section EA, elle n'inclut que les trois dernières sous-catégories, car les cas sus en sont de toute évidence exclus.

---

50 Nous ne pouvons prendre en considération, du moins sur le plan statistique, les effectifs de verbalisations «prises de décision» obtenus par la production de texte, car ils ne sont pas suffisamment élevés; toutefois, nous en dégagerons les tendances au moment opportun.

Tableau 27 – Distribution des verbalisations relatives aux prises de décision réparties selon les variables indépendantes

Var. →		SEXES		NIVEAUX		FORMATION		RÉSULTATS DE FRANÇAIS				Tot.
S-cat. ↓		FI*	GA	CL	UN	SH	SC	FO	MF	MI	FA	
IE	SU	1 026	302	529	799	1 035	293	563	488	214	63	1 328
	CS	360	212	249	323	416	156	141	227	116	88	572
	IN	590	320	379	531	667	243	168	316	249	177	910
	FR	329	249	352	226	464	114	69	164	191	154	578
Tot. IE		2 305	1 083	1 509	1 879	2 582	806	941	1 195	770	482	3 388
ER	SU	1 918	615	1 064	1 469	1 983	550	962	893	482	196	2 533
	CS	13	5	1	17	15	3	11	6	1	0	18
	IN	154	69	51	172	173	50	82	92	27	22	223
	FR	58	29	27	60	61	26	22	29	19	17	87
Tot. ER		2 143	718	1 143	1 718	2 232	629	1 077	1 020	529	235	2 861
EA	CS	6	3	1	8	6	3	4	2	1	2	9
	IN	70	29	27	72	76	23	32	35	18	14	99
	FR	135	92	91	136	172	55	50	51	61	65	227
Tot. EA		211	124	119	216	254	81	86	88	80	81	335
Tot. G		4 659	1 925	2 771	3 813	5 068	1 516	2 104	2 303	1 379	798	6 584
x̄ IE		21,54	19,69	18,40	23,49	20,33	23,03	23,53	23,90	18,33	16,07	20,91
x̄ ER		20,03	13,05	13,94	21,48	17,57	17,97	26,93	20,40	12,60	7,833	17,66
x̄ EA		1,97	2,26	1,45	2,70	2,00	2,314	2,15	1,76	1,91	2,70	2,07
x̄ GE		43,54	35,00	33,79	47,66	39,91	43,31	52,60	46,06	32,83	26,60	40,64

*(FI N=107, GA N=55, CL N=82, UN N=80, SH N=127, SE N=35, FO N=40, MF N=49, MI N=43, FA N=30)

Les cas sus (SU) forment 58,64 % (3 861/6 584) des prises de décision émises par les sujets, ce qui laisse 9,1 % (599/6 584) de prises de décision attribuables à la contrainte situationnelle (CS), 14,42 % (1 117/6 584) et qui relèvent de l'intuition ou du hasard, et 13,55 % (892/6 584) qu'il a fallu imputer à de faux raisonnements. Toutefois, une comparaison établie entre les sous-catégories de prises de décision verbalisées des sections «identification d'erreurs» (IE) et «repérage d'erreurs» (ER) indique que les sujets se sont comportés très différemment d'une section à l'autre. En effet, les résultats prouvent hors de tout doute ($\chi^2_{0,001}$; 3 < 16,268) qu'un niveau de contrainte situationnelle plus élevé, que représente ici la section IE, amène les sujets à effectuer davantage de corrections, soit sous la poussée de cette contrainte, soit en se fiant à leur intuition, soit encore en établissant un nombre plus élevé de faux raisonnements. Mais comme dans ce «jeu», ce sont davantage

les faibles qui écopent, car les résultats indiquent aussi que l'intuition et le hasard ne jouent pas dans le même sens pour les forts que pour les faibles. Il faut donc supposer que, chez les forts comme chez les faibles, les résolutions de problèmes d'ordre linguistique attribuées à l'intuition ou au hasard ont été accompagnées d'éléments réflexifs non verbalisés ou imperceptibles (phénomène d'ordre épilinguistique), comme il a déjà été mentionné au deuxième chapitre. Cela signifie vraisemblablement que l'intuitif ou le non-dit des faibles n'est pas de meilleure qualité que ce qu'ils arrivent à exprimer réellement.

Ceci nous amène à analyser maintenant les effectifs de verbalisations «prises de décision» pour les sections du mini-turbo et selon les variables indépendantes, puis à comparer les sous-catégories de prises de décision par rapport aux mêmes variables.

Selon les groupes d'appartenance sexuelle. – Les filles (n = 107) ont émis proportionnellement plus de verbalisations signifiant des prises de décision ($\chi^2_{0,001}$; 1 < 10,827) que ne l'ont fait les garçons (n = 55). Cette distinction significative vaut à la fois pour les sections «identification d'erreurs» (IE) et «repérage d'erreurs» (ER); ceci ne se produit toutefois pas pour l'ajout d'erreurs (EA). En outre, une comparaison effectuée en tenant compte de la somme des rangs (test de Mann-Whitney) fait voir que les filles ont verbalisé, pour ces deux mêmes sections, un plus grand nombre (p < 0,0001) de prises de décisions par rapport aux cas sus (SU), alors que les garçons se sont distingués significativement par un nombre de faux raisonnements plus élevé (p < 0,0001), mais seulement pour la section IE qui comporte une contrainte situationnelle.

Il faut noter également qu'en situation d'identification d'erreurs (IE), 44,5 % des prises de décision verbalisées par les filles et seulement 27,9 % de celles des garçons l'ont été par rapport à des cas sus (SU). Certes, ceci peut signifier que, lorsque les sujets perçoivent clairement la difficulté à surmonter et qu'ils en connaissent la solution, ils ne s'attardent pas à verbaliser à son sujet. En revanche, le fait d'avoir à prendre des décisions pour résoudre des problèmes sans connaître vraiment ces problèmes les a menés à chercher des solutions et, partant, à émettre un grand nombre de verbalisations.

Selon les niveaux de formation. – La répartition des prises de décisions verbalisées faite entre les sujets de l'ordre universitaire (n = 80) et ceux du collégial (n = 82) est de 58 % pour les premiers et de 42 %, pour les seconds.

Cette différence significative générale ($\chi^2_{0,001}$; 1 < 10,827) se retrouve en quelque sorte confirmée ($p < 0,0001$), pour la section «identification d'erreurs» (IE), au niveau des prises de décision dites «cas sus» (SU) et de celles qui relèvent de la contrainte situationnelle (CS) et de l'intuition (IN); quant aux sujets du collégial, ils ont émis un nombre supérieur de faux raisonnements ($p < 0,0001$).

Les sujets de l'ordre universitaire dominent également ceux du collégial, pour la section «repérage d'erreurs» (ER), quant aux prises de décision verbalisées des types SU et IN. Pour la section «ajout d'erreurs» (EA), le test de Mann-Whitney indique que les sujets de l'ordre universitaire se démarquent ($p < 0,02$) de ceux du collégial quant au recours à l'intuition et que l'inverse se produit en ce qui a trait aux prises de décision verbalisées qui impliquent un faux raisonnement; cette distinction ne peut toutefois être retenue, car l'écart entre les moyennes des rangs atteint à peine 20, ce qui est nettement insuffisant (MR_1 - MR_2 < 46) pour permettre de considérer significative cette différence.

On en conclut donc que les sujets de l'ordre universitaire ont verbalisé des prises de décision qui les différencient positivement de ceux du collégial – il n'y a aucune surprise en cela – et que cette caractéristique ressort non seulement par rapport aux cas sus (SU), mais qu'il faut également l'attribuer en bonne partie au fait qu'ils ont une connaissance intuitive (ils savent ce qu'il faut écrire, mais ils ne peuvent dire pourquoi) plus juste du fonctionnement de la langue et des relations grammaticales.

Selon les domaines de formation. – Les sujets de sciences exactes ont émis significativement ($p < 0,01$) plus de prises de décision que ceux de sciences humaines. Cet écart ne provient pas de la sous-catégorie «cas su» où la proportion de prises de décision verbalisées par les sujets de sciences humaines est de 40 % comparativement à 35 % pour ceux de sciences exactes, mais il provient en particulier des prises de décision reliées à une contrainte situationnelle (CS) et de celles qui relèvent de l'intuition (IN). Par cette caractéristique, les sujets de sciences exactes s'apparentent à ceux de l'université et au groupe des filles.

Selon les résultats de français. – Les effectifs de verbalisations «prises de décision» présentés au tableau 27 pour la variable «résultats de français» permettent d'établir, sur un plan général, que les forts et les moyens-forts s'opposent ($p < 0,0001$) aux moyens-faibles et aux faibles par rapport au nombre

de prises de décision qui ont été verbalisées par les 162 sujets. Cette distinction générale qui dichotomise en quelque sorte l'échantillon vaut également, et avec un seuil de signification tout aussi élevé, pour les sections «identification d'erreurs» (IE) et «repérage d'erreurs» (ER) : dans chaque cas, en effet, les forts et les moyens-forts se distinguent des moyens-faibles et des faibles par un nombre de verbalisations «prises de décision» bien plus élevé ($p < 0,0001$), et ce, compte tenu de leur nombre dans l'échantillon.

Si l'on fait exception de la section «ajout d'erreurs» (EA) pour laquelle le croisement «sous-catégories/variable "résultats de français"» ne fournit aucune distinction significative, on observe, pour la section «identification d'erreurs» (IE) en particulier, un effet de chiasme très régulier entre les forts et les faibles pour les sous-catégories SU et FR. En réalité, le test de Mann-Whitney indique que des différences significatives ($p < 0,0001$) opposent, pour les cas sus (SU) les forts à chacun des trois autres sous-groupes, les moyens-forts aux sous-groupes moyens-faibles et faibles, et les moyens-faibles aux faibles; il en est de même pour la sous-catégorie «faux raisonnements» (FR) dans laquelle les forts comptent, il va sans dire, un plus petit nombre ($p < 0,0001$) de verbalisations et les faibles, un nombre plus élevé. Il faut souligner ici que, même si les sujets forts affichent, pour la section «identification d'erreurs» (IE) le plus haut taux de verbalisations «prises de décision» de type «cas su» (SU), ce taux atteint à peine 60 % (563/941), ce qui laisse, pour ce groupe jugé supérieur, 33 % de verbalisations «prises de décision» de type «cas su» (SU) qui relèvent de la contrainte situationnelle et de l'intuition. Comparativement toutefois, chez les faibles, les verbalisations «prises de décision» de type «cas su» (SU) équivalent à seulement 13 %, au regard de 55 % qui découlent de la contrainte situationnelle et de l'intuition, ce qui laisse 32 % de verbalisations «prises de décision» qui correspondent à un faux raisonnement.

Pour la section «repérage d'erreurs» (ER), les données du tableau 27 font ressortir, pour les verbalisations «prises de décision» de type «cas su», des résultats similaires à ceux qui viennent d'être mentionnés pour la section «identification d'erreurs» (IE) : il existe des différences intergroupes significatives ($p < 0,0001$) des forts aux faibles, des moyens-forts aux moyens-faibles et aux faibles ainsi que des moyens-faibles aux faibles; s'ajoute à cela le fait que les forts ont verbalisé plus ($p < 0,0001$) de «prises de décision» relevant de l'intuition (IN) que ne l'a fait le sous-groupe des faibles.

En situation de rédaction, peu de verbalisations «prises de décision» ont été relevées. Près de 50 % d'entre elles correspondent à des «cas sus» (SU) : le sujet verbalise pour s'assurer qu'il a bien effectué un accord verbal ou celui d'un adjectif. Dans 10 % des cas, les sujets ignorent la solution au problème qu'ils se posent, de sorte qu'ils sont amenés à le résoudre d'intuition ou par hasard. Pour les 40 % d'autres cas soulevés par les sujets, les solutions retenues relèvent carrément de faux raisonnements (FR) dont voici trois exemples :

- En parlant «de la guérison des cancers», le sujet 201 a dit : «Des cancer, pas de S à cancer, parce que c'est une maladie»
- En parlant «des formes d'énergie qui ont été développées récemment», le sujet 198 a dit : «D'énergies avec un S parce qu'y en a plusieurs»
- Pour résoudre l'accord de «jour» dans l'expression «chaque jour», le sujet 198 a dit : «Chaque jours, jours avec un S parce qu'y en a plusieurs»

De telles verbalisations mettent également en évidence jusqu'à quel point les problèmes qui retiennent l'attention des sujets semblent tout à fait ordinaires; nous y reviendrons dans les prochains chapitres.

Cette analyse des prises de décision verbalisées par les sujets de notre échantillon a certes fait ressortir les alliances décelées antérieurement entre les filles, les forts et les sujets de l'ordre universitaire d'une part et les garçons, les faibles et, dans une moindre mesure, les sujets de sciences humaines d'autre part. Elle a toutefois fait ressortir davantage que celle des autres sous-groupes de verbalisations une sorte de similitude entre les résultats obtenus pour la section «identification d'erreurs» (IE) et ceux de la section «repérage d'erreurs» (ER) pour lesquelles des oppositions régulières se sont affirmées pour chacune des variables indépendantes, à l'exception de celle du domaine de formation. Mais ce qui émerge le plus de cette analyse provient sans doute de la faible proportion (de 13 % chez les faibles, 27 % chez les moyens-faibles et chez les garçons à seulement 44,5 % chez les filles jusqu'à 60 % chez les forts) de verbalisations «prises de décision» de type «cas sus» pour la section «identification d'erreurs». Ceci, qui laisse d'évidence une place importante à l'intuition et à la contrainte situationnelle imposée par l'instrument même de recherche, a sans doute permis d'obtenir un nombre plus élevé de verbalisations «faux raisonnement» (17 % en «identification d'erreurs») et, de ce fait, de pouvoir mieux saisir le fonctionnement mental des sujets en situation de résolution de problèmes de français écrit. Il faut souligner à cet égard que la situation moins contraignante, celle de repérage d'erreurs, qui a fourni 88 % de verbalisations «prises de décision»

de type «cas sus» n'a donné par ailleurs que 3 % de verbalisations «faux raisonnement», et ce, même si les sujets ont moins bien réussi en repérage d'erreurs qu'en identification d'erreurs cibles.

Conclusion

Cette analyse des moyens mis en œuvre verbalisés par les sujets des ordres postsecondaires lorsqu'ils ont eu à résoudre des problèmes d'ordre grammatical, syntaxique et lexical fait ressortir, pour chacune des situations expérimentales auxquelles ils se sont volontairement soumis, des rapprochements similaires à ceux qui ont émergé de l'analyse quantitative, du moins en ce qui concerne les caractéristiques des sujets considérés selon les variables indépendantes. Dans cette opposition qualitative des filles, des forts et des sujets de l'ordre universitaire aux garçons, aux faibles et aux sujets du collégial, nous avons constaté à plusieurs reprises que les sujets du premier ensemble (FI, FO, UN) ont émis, compte tenu de leur proportion dans l'effectif, moins de verbalisations que ceux du deuxième ensemble (GA, FA, CL), ce qui nous a amenés à penser que plus la quantité de verbalisations émises est élevée par rapport à une sous-catégorie (un moyen) donnée (DR, EL, etc.), plus les sujets sont à la recherche de solutions; ceci signifierait qu'un niveau de performance supérieur serait lié à une quantité moindre de verbalisations et qu'un niveau de performance inférieur serait en relation avec une plus grande quantité de verbalisations.

Tableau 28 – Tableau synthèse des verbalisations émises présentées par sous-catégorie et selon les variables indépendantes

	FI	GA	CL	UN	SH	SC	FO	MF	MI	FA
DR							–	+		–
EL	–	+	+	–	–	+	–	+	–	–
PR	–	+	+	–	–	+	–	+	–	+
PD	+	–	–	+	–	+	+	+	–	–

+ = différence significative excédentaire – = différence significative déficitaire

Toutefois, il n'en est pas toujours ainsi, car le rapport entre la quantité de verbalisations émises et le niveau de réussite est aussi en relation avec le type de moyens en cause. En effet, comme l'indique la présentation synthèse rapportée au tableau 28, les différences significatives excédentaires – terme

que nous empruntons à Muller (1968) – c'est-à-dire celles qui correspondent à un nombre plus élevé de verbalisations, caractérisent tous les sujets qui réussissent moins bien mais qui demeurent à la recherche de solutions aux problèmes posés; cela concerne les garçons et les sujets du collégial par rapport aux éléments linguistiques et aux procédures; cela concerne également, pour les mêmes sous-catégories, les moyens-forts et les sujets de sciences exactes. Par ailleurs, en ce qui a trait aux verbalisations relatives aux «prises de décision», les différences significatives excédentaires caractérisent les sujets qui affichent une maîtrise supérieure du français écrit, c'est-à-dire ceux du deuxième ensemble (FI, FO, UN) auxquels se joignent ici les moyens-forts et les sujets de sciences exactes. D'une part, il y aurait ainsi une opposition interne entre les verbalisations touchant les éléments linguistiques traités et les opérations utilisées pour ce faire et, d'autre part, une opposition entre ces deux sous-catégories (EL, OP) et les verbalisations dites «prises de décision» où se clarifient les différences intergroupes à l'avantage des sujets les plus performants.

En pratique, ceci laisse une sorte de flou quant à trois sous-catégories de verbalisations, à savoir celles relatives au déroulement du repérage, aux éléments linguistiques ainsi qu'aux opérations et procédures utilisées. Afin de tenter de saisir l'opposition interne qui se manifeste au niveau de ces deux dernières sous-catégories de verbalisations en particulier, nous dressons un tableau synthèse général des sous-catégories de verbalisations réparties par section du mini-turbo et selon les variables indépendantes retenues. Il s'agit du tableau 29 qui est établi à partir de l'ensemble des résultats analysés dans ce chapitre. Dans ce tableau, le signe «+» correspond encore une fois à une différence significative excédentaire, le signe «–» à une différence significative déficitaire, la lettre «R» à une ressemblance significative intersous-groupe, c'est-à-dire à des quantités de verbalisations dont le niveau de similitude est égal ou supérieur à 95 %. L'absence d'indication correspond à l'absence de différence significative démontrée.

Tableau 29 – Tableau synthèse général des verbalisations présentées par section et par sous-catégorie selon les variables indépendantes

S-cat. →		DR				ÉL					PR				PD			
	Var. ↓	PC	NC	IT	IV	MO	CD	CN	CL	AU	OM	CE	QU	AM	SU	CS	IN	FR
IE	FI		–		+								–		+			–
	GA		+		–								+		–			+
	CL	–		–											–	–	–	+
	UN	+		+											+	+	+	–
	SH															–	–	
	SC															+	+	
	IO	+	–	–		–			–	–	–	–		–	+	+		
	MF	+	–	+		+			+	+	+	+		+	+	+		
	MI		+						+	+	–	–		–	–	–		
	FA	–	+			+			+	+	–	–		–	–	–		
ER	FI						+	+							+			
	GA						–	–							–			
	CL						–								–		–	
	UN						+								+		+	
	SH																	
	SC																	
	IO						+	+				+			+		+	
	MF											+			+			
	MI						–					–			–		–	
	FA						–	–				–			–		–	
EA	FI				+				R	R								
	GA				–				R	R								
	CL							R										
	UN							R										
	SH							R										
	SC							R										
	IO				+				–									
	MF								–									
	MI																	
	FA				–				+									
RÉ	FI																	
	GA																	
	CL								+									
	UN								–									
	SH								+		+		–					
	SC								–		–		+					
	IO								–		–			+				
	MF								–									
	MI																	
	FA								+		+							

Si on met en relation les résultats du tableau 29 avec ceux du tableau 28, il ressort qu'une absence de différence significative intersous-groupe par rapport à une catégorie (DR, EL, PR, FD) de verbalisations donnée peut correspondre à une absence de différence pour les sous-catégories considérées au regard des variables indépendantes; cela s'avère, par exemple, pour la distribution des verbalisations relatives au déroulement du repérage (DR), y inclus ses sous-catégories, émises par les sujets répartis selon les niveaux d'enseignement. Mais une absence de différence significative intersous-groupe pour les catégories peut voiler des différences significatives intersous-groupes entre les sous-catégories. Cela advient pour le déroulement du repérage (DR) : on y relève des différences significatives intersous-catégories pour les filles et les garçons malgré l'absence de différences significatives au niveau catégoriel, les garçons s'arrêtant ou verbalisant davantage que les filles sur les parties non cibles[51] et ces dernières utilisant plus de procédures de vérification (relecture, retour à la consigne, etc.), et ce, pour la tâche d'identification d'erreurs où elles réussissent mieux que les garçons et pour la correction de textes où ce moyen les conduit à ajouter moins d'erreurs que ne le font les garçons. Il en a été ainsi pour le repérage des erreurs de la première section du mini-turbo (IE), chez les sujets de l'ordre universitaire; pas de différence significative pour la catégorie DR, mais des différences significatives pour les sous-catégories PC et IT, les sujets de l'ordre universitaire travaillant davantage que ceux du collégial sur les parties cibles et tâtonnant (IT) plus souvent qu'eux pour trouver la solution aux problèmes à résoudre.

En général, toutefois, c'est-à-dire dans 13 cas sur 16 (voir tableau 28), la répartition des verbalisations présente des différences significatives pour le croisement «catégories\variables indépendantes», mais seule une portion restreinte de ces différences se voit précisée au niveau sous-catégoriel. Pour les verbalisations relatives aux éléments linguistiques cibles, les groupes FI, FO et UN se démarquent positivement des autres sous-groupes pour les difficultés de conjugaison (CO) et d'accords en genre et en nombre (GN) – ceci, il nous semble, dénote chez eux une meilleure compréhension du système de la

51 Dans une étude antérieure consacrée à l'analyse des verbalisations des sujets de l'ordre universitaire, nous avons souligné que «les faibles ont vu des difficultés d'orthographe lexicale un peu partout et, particulièrement, dans les catégories de vocabulaire et d'accords en genre et en nombre» (Roy, 1993).

langue – tandis que les groupes GA, CL, Mf et FA considèrent sans doute que le français écrit est constitué d'un ensemble d'éléments disparates, sans lien entre eux, car leurs verbalisations ont porté davantage que celles des autres groupes sur l'orthographe lexicale qui relève de la mémoire et sur le sous-ensemble AU. Pour la catégorie «opérations et procédures» (PR), on note que les faibles effectuent plus d'opérations sur les mots (OM) mais seulement en rédaction, ce qui rejoint, croyons-nous, la conclusion précédente. En fait, au niveau des procédures, les moyens-forts comptent, pour la section «identification d'erreurs», beaucoup plus de verbalisations que chacun des trois autres sous-groupes tant pour les opérations sur les mots, où les forts se joignent à eux pour la situation de repérage d'erreurs, que pour les opérations portant sur la phrase et pour les appels à la mémoire. Quant aux verbalisations plus nombreuses des garçons pour la sous-catégorie QU, elle ne constitue que partiellement, comme nous le verrons au chapitre suivant, une opération ou une procédure susceptible de les amener à résoudre avec efficacité les problèmes de français écrit.

En définitive, malgré les précisions qu'a permis d'apporter une analyse plus fine faite au niveau des sous-catégories (PC, NC, OL, etc.), le lien constaté précédemment entre les groupes GA, CL et FA pour les catégories EL et PR où ils verbalisent davantage que les autres groupes et leur situation inverse pour la catégorie «prise de décision» demeure en partie inexpliqué. L'on pourrait toutefois penser que la quantité de verbalisations affectant les éléments linguistiques considérés et celles relatives aux opérations et procédures utilisées pour résoudre les problèmes posés se révèle précisément en proportion inverse des décisions prises réelles. Cela signifierait en bout de piste que les verbalisations des sous-catégories EL et PR seraient associées à une sorte d'étape de tâtonnement dont les groupes de sujets qui ont une maîtrise du français écrit plus élevée (FI, UN, MF et FO) se sortiraient plus avantageusement que les autres groupes. Simultanément, cela expliquerait pourquoi les sujets de sciences exactes s'en tirent mieux que ceux de sciences humaines relativement aux prises de décision. Une analyse spécifique des verbalisations nous paraît susceptible de contribuer à clarifier cette situation.

SIXIÈME CHAPITRE

MOYENS DE RÉSOLUTION DE PROBLÈMES SELON LES TYPES DE DIFFICULTÉS CIBLES

INTRODUCTION

Ce chapitre porte sur l'analyse des moyens retenus par les sujets de notre échantillon pour apporter des solutions aux divers types de difficultés incluses dans chacune des sections de notre instrument de recherche. Toutefois, étant donné que les situations de correction de textes et de rédaction ont fourni une quantité de verbalisations fort inférieure à celle de la situation d'identification d'erreurs cibles, nous regroupons les verbalisations émises en correction de textes (CT) et celles qui ont été recueillies en situation de rédaction[52]. Ce faisant, nous resterons en mesure de comparer les effectifs de verbalisations émises en situation d'identification d'erreurs cibles (IE) et en situation de correction d'erreurs non cibles (CT + RÉ = EN), ce dernier ensemble incluant même les «prises de décision» verbalisées en production de texte qui n'avaient pu être prises en compte lors d'analyses précédentes (cinquième chapitre, point 4). Par ailleurs, nous tenons compte des similitudes souvent relevées dans nos analyses antérieures (quatrième et cinquième chapitres) entre les sous-groupes considérés selon les variables indépendantes, dont voici une présentation d'affiliation décroissante :

• forts	filles	sujets universitaires	moyens-forts	sujets de sciences exactes
• faibles	garçons	sujets de collèges	moyens-faibles	sujets de sciences humaines

Au centre de chacune de ces brèves listes figurent les sujets répartis selon les ordres d'enseignement. Dans ces groupes de sujets, qui sont séparés par un intervalle de deux ans de formation, les sujets de l'ordre universitaire représentent la ligne

52 Les quelques sujets qui ont émis, en situation de production de texte, des verbalisations relatives à des corrections grammaticales, se sont généralement comportés comme en situation de correction de textes, c'est-à-dire qu'ils ont verbalisé leurs connaissances grammaticales au moment des relectures consécutives à la production discursive proprement dite.

pense exacte». C'est toutefois la seule correspondance sous-catégorielle qui ne soit associée, car les mêmes calculs ont fait ressortir que, pour les accords en genre et en nombre (GN), les sujets forts s'opposent positivement aux faibles ($p < 0,001$) pour la sous-catégorie PC de la section identification d'erreurs (IE) et, négativement, aux sujets faibles pour la section correction de textes (CT). Quant aux sujets faibles, ils vérifiaient plus fréquemment ce qui a trait à l'accord des participes passés (IE - II vérification; $p < 0,001$) et émettent, à cette fin, un nombre plus élevé de procédures de vérification (PV - III vérification; $p < 0,001$).

En bref, si l'on fait exception des différences générales de maîtrise du français écrit que reflètent ces quelques notes, de façon révélatrice pour les forts et de façon défavorable pour les autres, les verbalisations PC et NS (erreurs par les sujets des ordres collégial et universitaire), l'analyse qui précède permet de croire que les sujets, qu'ils soient répartis selon les ordres d'enseignement ou selon les résultats de français écrit se comportent de façon semblable selon les types de difficultés considérés séparément. Cependant, comme en situation d'identification d'erreurs ciblées (IE), ils analysent davantage les difficultés concernant la conjugaison (CO) et l'accord des participes passés (PP), et qu'en situation de correction de textes (CT), ils se penchent plus fréquemment sur les accords en genre et en nombre (GN), on peut conclure que les trois aspects du français écrit qui retiennent prioritairement l'attention des sujets concernent les trois volets de la morphosyntaxe. Suivent, dans l'ordre, les problèmes d'orthographe lexicale (OL), de syntaxe et de ponctuation (SY) puis ceux de vocabulaire (VO).

2. Les éléments linguistiques selon les types de difficultés

Cette deuxième partie met en relation les six types de difficultés ciblés avec les sous-catégories d'éléments linguistiques sur lesquels ont porté les

18. Roy et Lafontaine (1992) indiquent que, même si les forts s'attardent moins souvent aux parties ciblées que les sujets moyens-forts, ils (les forts de l'ordre universitaire) réussissent mieux que ces derniers, puisqu'ils font preuve d'un recours plus efficace à des procédures de vérification et qu'ils s'attachent simultanément de façon plus automatique, ils ajoutent que, pour les sujets faibles, «le problème est antérieur au raisonnement et à un mauvais usage des procédures de vérification, car ils n'arrivent même pas à reconnaître les erreurs ciblées, ce qui les conduit habituellement à travailler un peu au hasard, tous les éléments leur paraissant plutôt suspects».

verbalisations des sujets. D'une certaine manière, cette analyse permettra de mieux saisir ce qui a retenu, consciemment ou non, l'attention des sujets au moment où ils ont résolu les problèmes de français écrit que leur a présentés la sous-tâche. Le tableau 31 qui s'y rapporte, selon les types de difficultés cibles (en colonnes) et selon les «sous-catégories» d'éléments linguistiques (en abscisse), les verbalisations émises par les sujets de l'échantillon réparties selon les ordres d'enseignement: collégial (CL) et universitaire (UN).

Tableau 31 – Distribution des verbalisations relatives aux éléments linguistiques commentés selon les types de difficultés*

Sous-cat. → / Typ. diff. ↓		CO CL	CO UN	CN CL	CN UN	VL CL	VL UN	MO CL	MO UN	AU CL	AU UN	Tot
IE	CO	261	542	**88**	44	51	16	216	215	20	**83**	1 335
	CN	7	12	70	**172**	46	47	6	6	**32**	15	421
	CI	**16**	7	**19**	7	14	9	53	32	**44**	26	344
	PP	21	21	402	290	4	7	158	**221**	10	12	1 044
	IR	**29**	13	**82**	11	**47**	14	**139**	54	101	79	555
	MO	14	14	**45**	23	29	29	42	26	148	155	425
Tot IE		380	411	573	549	182	130	616	552	359	342	4 114
CT	CO	**143**	112	19	16	1	0	1	9	4	12	319
	CN	0	0	263	243	1	1	2	6	4	5	525
	CI**	10	21	32	18	219	88	2	2	6	11	429
	PP	1	3	**109**	99	0	0	0	0	0	0	174
	IR	27	49	9	**23**	1	0	41	56	210	219	635
	MO	0	1	0	0	1	3	0	1	19	64	109
Tot CT		183	186	437	379	223	92	48	74	263	311	2 791
Tot G		563	597	1 005	928	405	222	664	626	622	653	6 905

* Les données en caractères gras correspondent à des différences significatives excédentaires.

Les données rapportées au tableau 31 montrent que les verbalisations des sujets se sont éloignées très largement des (types de) difficultés qu'ils ont eu à résoudre. Par exemple, en identification d'erreurs cibles (IE), devant des pro-

59. Nous tenons à mentionner que pour la section «correction de textes» qui inclut ici les verbalisations provenant de la situation de rédaction (voir supra), 117 verbalisations OL ont trait à des cas d'homophonie de type «battre/battu» relevés en production de texte; 71 de ces verbalisations ont été émises par les sujets du collégial et 42 par ceux de l'université. Il en est ainsi, pour les sujets du collégial, des verbalisations CT-CN dont 40 proviennent des rédactions.

blèmes de relation «sujet - verbe» (type CO), les sujets se sont exprimés sur des éléments relatifs à la conjugaison (sous-cat. CO + MO) dans 81 % des cas, ce qui laisse tout de même 19 % de verbalisations qui ont porté sur des éléments non ciblés. En continuant ainsi, nous pouvons déterminer le niveau de relation entre les types de difficultés ciblés et les verbalisations effectuées réellement par les sujets[60].

Le tableau 32 rapporte, en pourcentage, le degré (ordre de grandeur) de ces interrelations établi pour l'ensemble des verbalisations (IE + CT).

Tableau 32 – Degré d'interrelation entre les types de difficultés et les verbalisations émises présenté par sous-catégorie de verbalisations*

Sous-cat. → Types de diff ↓	CO	GN+PP	OL	SY/VO/AU
CO	**81,8 %**	9,9 %	2,9 %	5,4 %
GN	2,2 %	**81,0 %**	11,1 %	5,9 %
OL	8,1 %	14,5 %	**63,6 %**	13,7 %
PP	4,1 %	**93,7 %**	0,4 %	1,8 %
SY	9,9 %	0,80 %	6,4 %	**75,7 %**
MO	4,6 %	10,7 %	9,8 %	**74,9 %**

* Les données en caractères gras correspondent à des différences significatives excédentaires

C'est donc pour les trois sous-catégories de morphosyntaxe que s'établit la plus forte relation entre le type de difficultés ciblés et les verbalisations émises réellement. On observe, d'une part, que cette interrelation atteint même 94 % pour les participes passés[61] et qu'elle ne se situe, d'autre part, qu'à 64 % quand il s'agit de l'orthographe lexicale. Il faut se rappeler ici que ce sont les sujets du collégial qui ont émis significativement plus de verbalisations hors cible.

---

60 À cette fin, nous regroupons les effectifs de la sous-catégorie MO avec ceux de conjugaison pour le type CO, avec ceux de type GN pour la sous-catégorie GN, avec ceux de type OL pour la sous-catégorie OL et avec ceux de type PP pour la sous-catégorie PP; par contre, les verbalisations MO de syntaxe (SY) et de vocabulaire (VO) sont intégrées à la sous-catégorie AU, car les éléments de concordance des temps se situent au point de jonction SY/MO.

61 L'accord des participes passés correspond au «type de difficulté» où les sujets de l'ordre universitaire ont réfléchi le plus souvent sur une partie cible (p < 0,0001) et le moins souvent sur une partie non cible; c'est là également où ils ont le moins hésité (Roy et Lafontaine, 1993).

Cela trouve appui dans les résultats significatifs contenus au tableau 31. En effet, sur 12 résultats caractéristiques concernant les sujets du collégial, 9 se rapportent à des verbalisations hors cible alors que, chez les sujets de l'ordre universitaire, cette situation ne se produit que deux fois sur quatre.

Ceci indique, comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, que les sujets de l'ordre universitaire, qui correspondent également aux sujets forts, manifestent une meilleure compréhension de la consigne que [les sujets du collégial et que] les sujets faibles dont la réflexion grammaticale s'attarde à tous les éléments susceptibles de paraître quelque peu bizarres à leurs yeux.

Si on considère maintenant les intersections présentées au tableau 32 sous l'aspect des résultats de français écrit, on relève sans surprise que les forts se démarquent significativement ($p < 0,001$) des faibles pour les intersections CO, GN, PP et VO, les moyens-forts et moyens-faibles constituant alors vraiment des sous-groupes tampons ou intermédiaires; par ailleurs, à l'intersection OL, ce sont les faibles qui ont émis significativement plus de verbalisations que les forts.

Mis en relation avec nos observations antérieures, ce résultat fait voir encore une fois que les faibles dominent pour l'intersection qui est entachée de l'indice de dispersion le plus élevé et qui repose sur des connaissances fondées sur la mémoire. Quant aux forts, il semble qu'ils ont résolu les difficultés de cet ordre sans même (sentir le besoin de) verbaliser à leur sujet. C'est peut-être ce que confirmera la mise en relation des verbalisations relatives aux opérations et aux procédures avec les types de difficultés cibles.

3. Les opérations et procédures selon les types de difficultés

Les situations de correction d'erreurs cibles (IE) et de correction d'erreurs non cibles (CT) se partagent, dans des proportions très inégales (80 % pour la première et 19 % pour la seconde), les 7 155 verbalisations qui font référence à des opérations ou à des procédures susceptibles de permettre aux sujets de résoudre convenablement les problèmes de français écrit qu'ils ont été appelés à analyser en effectuant les tâches prévues par notre instrument de recherche.

Le tableau 33 présente ci-après la distribution des verbalisations relatives aux opérations et aux procédures (en absolu) émises par les sujets des ordres collégial et universitaire, en répartissant ces verbalisations selon les types de problèmes à résoudre (en ordonnée), et ce, pour chacune des situations [illegible].

Tableau 33 – Distribution des verbalisations relatives aux opérations et procédures selon les types de difficultés*

Sous-cat.	Types de diff.	OM Cl	OM Un	OP Cl	OP Un	OÉ Cl	OÉ Un	AM Cl	AM Un	Tot.
IE	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Tot. IE		[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
CT	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Tot. CT		[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Tot. G.		[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

* Les données en caractères gras correspondent à des différences significatives [illegible].

Sur 96 intersections que comporte le tableau 33, seulement 18 s'avèrent significatives. Celles-ci montrent que, pour résoudre des problèmes de comparaison (CO), les sujets de l'ordre collégial ont effectué davantage d'opérations sur les mots (OM) et ont davantage fait appel à leur mémoire (AM), alors que les sujets de l'ordre universitaire se distinguent par un plus grand nombre d'opérations sur l'énoncé (OÉ). Comme les opérations sur les mots consistent, à 93 %, en des substitutions et en des recours à l'oral et que les opérations sur les phrases sont celles d'addition ou de soustraction et de reformulation, cela indique, provisoirement du moins (voir septième chapitre), que les sujets du collégial font davantage appel à des trucs (p < 0,0001) de type «[illegible]» et à leur mémoire[62], c'est-à-dire au savoir transmis par l'école pour résoudre les [illegible]

62. Il faut se rappeler que les appels à la mémoire effectués par les sujets faibles, qui sont surtout représentés ici par les sujets du collégial, conduisent plutôt rarement à une solution correcte au problème traité (Lapierre, 1991; Lapierre et Roy, 1995).

«sujet-verbe», alors que, devant les mêmes difficultés, les sujets de l'ordre universitaire s'appuient davantage sur les ressources mêmes de la langue que représentent la reformulation d'un segment de phrase faite dans le but de faciliter l'établissement de la relation entre le sujet et le verbe ou la suppression d'une difficulté, telle la suppression d'un mot écran entre ces deux mêmes groupes fonctionnels.

À titre illustratif, voici deux verbalisations relatives à l'accord du verbe dans la phrase c) de l'item 9 du mini-turbo, à savoir «*Les journalistes nous demanderons nos opinions sur le nouveau budget.*»; la première a été émise par un sujet moyen-fort, tandis que la seconde est celle d'un sujet faible :

- Ça prend un t, les journalistes nous demanderont, c'est comme s'il se conjuguait avec le nous, mais c'est pas le nous qui conjugue... C'est les journalistes qui demandent : ça prend un T. (S–062)
- Qui est-ce qui demanderont? C'est les journalistes; O N S, c'est bon. (S–239)

En revanche, étant donné le contenu même des items relatifs à la maîtrise du genre et du nombre (GN) (voir annexe) de la partie «identification d'erreurs» (IE) du mini-turbo et du type de raisonnement véhiculé par l'enseignement traditionnel pour résoudre les accords de participes passés, il n'est pas surprenant que, pour ces deux types de difficultés, ce sont les sujets de l'ordre universitaire qui se démarquent par des appels à la mémoire plus fréquents ($p < 0,0001$) que les sujets du collégial.

Les résultats OM significatifs, concernant les sujets de l'ordre universitaire, pour les types de difficultés OL et PP vont dans le même sens, car ils dénotent, d'une part, que ce groupe de sujets recourt davantage que l'autre à la dérivation, dont les effectifs font partie de la sous-catégorie OM, pour résoudre des problèmes d'orthographe lexicale, et à la substitution et au recours à l'oral pour établir l'accord des participes passés. Cela fait ressortir que le groupe des sujets de l'ordre universitaire, qui comprend 63 % de forts et de moyens-forts, fait un usage plus judicieux et plus pertinent des moyens de résolution de problèmes de français écrit : ils apparient mieux les remèdes aux maux.

Ces conclusions se voient confirmées par une analyse sommaire des données réalisée au regard des résultats de français écrit des sujets. S'avèrent clarifiantes ici, par opposition à ce qui vient d'être dégagé, les caractéristiques des sujets faibles. En effet, ce groupe se démarque par un recours plus abondant ($p < 0,0001$) à des opérations sur les mots (OM) et à des appels à la mémoire (AM) pour résoudre des problèmes de syntaxe, ainsi qu'à des questions pour

ajuster les éléments d'orthographe lexicale (OM). Ceci indique à nouveau que, très souvent, les faibles ont réfléchi hors cible, c'est-à-dire qu'au moment où ils ont eu à résoudre un problème de conjugaison, dont celui pour lequel nous venons de rapporter des verbalisations, leur attention a été retenue par d'autres éléments linguistiques, tels un participe passé, la manière d'écrire tel ou tel mot, la ponctuation, etc.

4. Les prises de décision selon les types de difficultés

Au chapitre précédent, c'est au niveau de l'analyse de la distribution des verbalisations relatives aux prises de décision réparties selon les variables indépendantes qu'est ressorti le plus grand nombre de différences significatives entre les sous-groupes. Nous reprenons ici la distribution des données de manière à pouvoir déterminer s'il y a une relation ou une influence entre le type de difficulté et la prise de décision des sujets. Par exemple, on cherche à savoir si les sujets, toujours répartis selon leur niveau d'études, ont pris davantage de décisions sous la pression de la contrainte situationnelle, sous l'effet du hasard, etc.

Tableau 34 – Distribution des verbalisations relatives aux prises de décision selon les types de difficultés*

Sous-cat. →		SU		CS		IN		FR		Tot.
Types de diff.↓		CL	UN	CL	UN	CL	UN	CL	UN	
IE	CD	98	184	50	58	69	81	88	58	686
	CN	93	129	32	65	53	74	68	55	569
	CL	113	150	40	41	64	75	24	9	516
	PP	86	117	46	59	47	70	105	72	602
	SY	53	93	47	53	79	123	35	24	507
	VD	86	126	34	47	67	108	32	8	508
Tot. IE		529	799	249	323	379	531	352	226	3 388
CT	CD	291	306	0	6	16	46	22	40	727
	CN	225	**339**	0	12	34	82	99	119	910
	CL	193	258	2	3	21	19	19	12	547
	SY	369	497	0	2	10	58	11	23	970
	VD	52	**89**	0	1	4	19	0	4	169
Tot. CT		1 130	1 489	2	24	85	244	151	198	3 323
Tot. G		1 659	2 288	251	347	464	775	503	424	6 711

* Les données en caractères gras correspondent à des différences significatives excédentaires

Le tableau 34 présente la distribution des verbalisations qui se rapportent aux prises de décision (en abscisse) émises par les sujets des ordres collégial et universitaire, en répartissant ces verbalisations selon les types de problèmes à résoudre (en ordonnée), et ce, pour les deux situations évaluées.

Si l'on fait exception des caractéristiques intergroupes dégagées antérieurement (voir cinquième chapitre) à l'effet que les sujets du collégial ont émis moins de verbalisations ($p < 0,0001$) relatives aux cas sus (SU) et davantage de faux raisonnements (FR) que les sujets de l'ordre universitaire, et que ces derniers ont indiqué plus souvent que leur choix de réponse découlait de la contrainte situationnelle (CS) ou qu'il était effectué au hasard ou d'intuition (IN), et ce, pour les deux situations de résolution de problèmes de français écrit, seules deux différences significatives excédentaires caractérisent les sujets de l'ordre universitaire pour les prises de décision SU : celles relatives aux accords en genre et en nombre (GN) et au vocabulaire (VO). Il s'agit de deux volets où les résultats obtenus au mini-turbo par les sujets de l'ordre universitaire et par les forts se sont démarqués nettement de ceux des sujets du collégial et des faibles (voir quatrième chapitre). En somme, les résultats du tableau 34 font voir que les quantités de verbalisations émises par les sujets de chaque sous-groupe se distribuent de façon fort semblable selon les types de difficultés, ce dont témoignent les 94 intersections non significatives qui constituent ce tableau.

CONCLUSION

Notre situation de départ était la suivante : les sujets répartis selon leur ordre d'enseignement ont émis des quantités équivalentes de verbalisations (CL : 17 313/34 005 = 50,9 %; UN : 16 692/34 005 = 49,1 %). Cependant, la répartition de ces mêmes verbalisations selon les quatre sous-catégories établies dans notre méthodologie révèle des différences majeures d'un ordre d'enseignement à l'autre, ce que remémore l'encadré de droite. Ces différences significatives ($p < 0,0001$) touchent les sous-catégories EL, OP et PD, ce qui signifie que les groupes se distinguent au niveau du traitement des éléments linguistiques (EL) et de l'adéquacité ou de l'efficacité

	CL	UN
DR	49,8 %	50,7 %
EL	52,8 %	47,2 %
OP	59,4 %	40,6 %
PD	42,9 %	57,1 %

des moyens (OP) qui sous-tendent leurs prises de décision (PD). Ces pourcentages mettent en évidence que les sujets à score moins élevé – ici ceux du collégial – ont verbalisé beaucoup sur les éléments linguistiques et qu'ils ont effectué, toutes proportions gardées, un nombre considérable d'opérations et de procédures en comparaison du nombre de décisions qu'ils ont verbalisées et, peut-être, qu'ils sont arrivés à prendre. De fait, ils ont, en moyenne, effectué 1,6 opération par élément linguistique. À l'inverse, les sujets de l'ordre universitaire ont verbalisé une quantité de prises de décision nettement supérieure à la quantité d'opérations qu'ils ont verbalisées, ce qui veut dire, selon toute vraisemblance, que les moyens de résolution de problèmes utilisés par ces sujets sont souvent demeurés au niveau épilinguistique.

De manière à clarifier et à expliciter cette différence de comportement intergroupe, nous dressons le tableau 35 dans lequel les six types de difficultés sont mis en relation avec les sous-catégories de verbalisations, et ce, pour les sujets répartis selon les ordres d'enseignement postsecondaires. Les différences significatives rapportées dans ce tableau synthèse ont été établies à partir du regroupement des (quantités de) verbalisations émises tant en situation d'identification d'erreurs qu'en situation de correction de textes présenté au début de ce chapitre. Nous procédons ainsi de manière à nous en tenir aux caractéristiques générales de l'étude; ces caractéristiques proviennent davantage de la situation d'identification d'erreurs qui apporte 75 % des verbalisations.

Tableau 35 – Tableau synthèse des verbalisations émises présentées par sous-catégorie et par types de difficultés pour les sujets répartis selon les ordres d'enseignement

S-cat. →	RD		R		OP		PD	
Typ. diff ↓	CL	UN	CL	UN	CL	UN	CL	UN
CO	+	–						
CN	–	+	–	+				
CL			+	–	–	+		
PP			–	+	–	+		
SY			+	–	+	–		
VO					+	–		

+ = différence significative excédentaire – = différence significative déficitaire

Si l'on place les différences significatives excédentaires en relation avec les caractéristiques de chaque groupe qui ont émergé des analyses effectuées au niveau de chacune des sous-catégories, cela nous conduit aux conclusions suivantes.

Malgré des quantités générales équivalentes de verbalisations relatives au déroulement du repérage, les groupes se distinguent pour les problèmes de conjugaison. En réalité, il s'agit des sujets du collégial qui ont émis plus de verbalisations CO que ceux de l'autre groupe; ce faisant, ils ont souvent émis des verbalisations hors cible.

Par rapport au traitement des éléments linguistiques, ce sont les sujets forts, représentés ici par ceux de l'ordre universitaire, qui se démarquent pour deux points du savoir grammatical qui mettent en cause une compréhension des interrelations morphosyntaxiques; ceci dénote de leur part une plus grande appropriation systémique, alors que les sujets à score faible, représentés ici par ceux du collégial, centrent leur attention sur les «bibittes» de l'écrit que constituent, pour plus d'un, les problèmes d'orthographe lexicale ainsi que ceux de ponctuation.

En ce qui concerne l'utilisation des procédures, les sujets de l'ordre universitaire ont apparié avec plus de justesse le moyen linguistique propre à leur permettre de résoudre le problème identifié, et ce, à la fois pour l'orthographe lexicale où ils ont fait un usage plus efficient de la dérivation et pour les accords en genre et en nombre, en particulier ceux des participes passés pour lesquels ils ont effectué davantage et, sans doute à meilleur escient, de rappels de règles.

Toutefois, aucune différence significative ne distingue les groupes de sujets quant aux prises de décisions considérées selon les types de difficultés, ce qui implique qu'il faut remonter à la distinction significative antérieure, à savoir que les sujets à score élevé verbalisent nettement plus de prises de décision que les sujets à score faible et que leurs prises de décision concernent davantage les éléments linguistiques cibles que celles des sujets faibles.

Tout se tient.

SEPTIÈME CHAPITRE

TYPES DE CONNAISSANCES, MÉTALANGAGE ET PROBLÈMES DE FRANÇAIS ÉCRIT

INTRODUCTION

Dans un article consacré à l'«analyse de cas problèmes en maîtrise du français écrit aux ordres d'enseignement collégial et universitaire», Roy, Boudreau, Viau et Lafontaine (1993) ont décrit et interprété des séquences de réflexion verbalisées par un sujet faible de l'ordre universitaire qui avait été confronté à résoudre deux problèmes d'ordre morphosyntaxique, l'un de conjugaison et l'autre d'accord du participe passé. Leur conclusion de cette analyse restreinte indique que «quinze ans de formation grammaticale dont les assises reposent surtout sur la mémoire et sur l'usage de trucs [conduit les étudiants à] peu de cohérence [et à] beaucoup de psittacisme» (*Ibid.*, p. 90). Ce n'est certes pas notre intention ici d'examiner aussi en détail les aspects d'ordre linguistique contenus dans les verbalisations émises par les sujets de notre échantillon, car une telle étude contiendrait inévitablement un nombre très élevé de redites – ce qui a moins de chance de se produire dans une analyse de cas restreinte –; nous désirons simplement, au contraire, apporter un éclairage global relativement aux éléments d'ordre stratégique mis en œuvre par nos 162 sujets lorsqu'ils ont eu résoudre les différents problèmes de français écrit auxquels les a confrontés notre instrument de recherche (voir troisième chapitre).

Afin de cerner de plus près ce qui sous-tend réellement les décisions que prennent les sujets au moment de modifier des éléments d'ordre grammatical dans des textes qui leur sont étrangers ou dans leurs propres textes, nous situons d'abord la quantité de raisonnements qu'ils ont émis au regard des types de difficultés à résoudre, et ce, pour les sections «identification d'erreurs cibles» et «correction de textes», ainsi que nous l'avons fait au chapitre précédent. Nous classifions ensuite les raisonnements relevés selon les types de connaissances (déclaratives, procédurales et situationnelles) qui ont été déter-

minés, circonscrits et expliqués par les spécialistes des sciences cognitives parmi lesquels figurent Gagné (1985), Hensler (1993), Jonnaert et Laveault (1994), Noël (1991), Tardif (1992a), Tochon (1991). Pour finir, nous illustrerons les divers types de connaissances ainsi que le mésusage qu'il en a été fait lorsque les sujets ont tenté de résoudre les problèmes de français écrit contenus dans le mini-turbo.

1. Les raisonnements selon les types de difficultés

Dans l'ensemble des verbalisations émises par les 162 sujets de notre échantillon, nous avons relevé près de 9 000 raisonnements ou justifications qui sont venus appuyer à bon ou à mauvais escient leurs prises de décision. Ainsi que nous l'avons indiqué au troisième chapitre, ces raisonnements se répartissent en trois sous-catégories, à savoir qu'ils peuvent être exacts, faux ou incomplets.

L'application du test Mann-Whitney aux données réparties par sous-groupes binaires (variables groupes d'appartenance sexuelle, niveaux de formation et domaines de formation) démontre, d'une part, que les filles et les sujets de l'ordre universitaire s'opposent significativement ($p < 0,0001$) à leurs vis-à-vis respectifs; d'autre part, l'application du test Kruskal-Wallis aux données de la variable «résultats de français» indique que des différences significatives séparent les sujets de chaque intervalle entre forts et faibles, et ce, à l'avantage des plus forts pour les raisonnements exacts (plus grand effectif de raisonnements exacts) et au désavantage des plus faibles pour les raisonnements inexacts (plus grand nombre de raisonnements erronés); ce qui, bien évidemment, revient au même résultat. À noter, toutefois, une distribution plutôt aléatoire des raisonnements incomplets.

Le tableau 36 rapporte la distribution des raisonnements selon les types de difficultés à résoudre (en ordonnée) et selon les sous-catégories (en abscisse), et ce, pour les ordres d'enseignement collégial (CL) et universitaire (UN). Avant d'examiner ces données, il importe de rappeler que les effectifs de la section «correction de textes» regroupent ceux du repérage d'erreurs (2 807 occ.), ceux de l'ajout d'erreurs (1 148 occ.) et ceux de la production de texte (319 occ.). L'effectif repérage d'erreurs comporte 87,5 % de raisonnements exacts, 9,5 % de raisonnements erronés et 3 % de raisonnements incomplets; l'ajout d'erreurs comprend 99,9 % de raisonnements erronés et seulement 0,01 % de raisonnements incomplets, tandis que la situation de rédaction a donné

83 % de raisonnements exacts, 13 % de raisonnements erronés et 4 % de raisonnements incomplets. Pour la section «identification d'erreurs», les raisonnements exacts forment 57,1 %, ceux qui sont erronés représentent 34,1 % du total et les raisonnements incomplets n'équivalent qu'à 8,8 % de cet effectif.

Tableau 36 – Distribution des verbalisations relatives aux justifications et raisonnements émis selon les types de difficultés*

Sous-cat. → / Types de diff. ↓		E		P		I		Tot.
		CL	UN	CL	UN	CL	UN	
IE	CO	**412**	393	**209**	138	58	36	1 246
	GN	125	**277**	115	**163**	30	23	733
	OL	114	**242**	103	119	0	2	580
	PP	309	331	211	198	100	104	1 253
	SY	62	94	**94**	51	21	16	338
	VO	90	134	79	64	7	6	380
Tot. IE		1 112	1 471	811	733	216	187	4 530
CT	CO	**307**	308	79	77	3	6	780
	GN	268	337	292	233	27	18	1 175
	OL	228	296	**138**	86	14	16	778
	SY	345	494	206	238	8	13	1 304
	VO	48	90	36	62	0	1	237
Tot. CT		1 196	1 525	751	696	52	54	4 274
Tot. G		2 308	2 996	1 562	1 429	268	241	8 804

* Les données en caractères gras correspondent à des différences significatives excédentaires

Ces données font ressortir des ressemblances majeures entre les deux situations évaluées par notre instrument de recherche. De prime abord, dans chaque section, les types VO et OL ont suscité le plus petit nombre de verbalisations; ensuite viennent les types CO et GN[63] qui constituent des volets de la morphosyntaxe. Quant aux verbalisations SY, elles obtiennent des proportions semblables d'une situation d'évaluation à l'autre, ce que cache, il va sans dire, le fait que nous ayons regroupé les verbalisations PO (ponctuation) avec celles de la syntaxe pour la situation de correction de textes. Les deux groupes se caractérisent également par le fait que la moitié des raisonnements incomplets qu'ils ont émis concernent les accords en genre ou en nombre (GN ou GN+PP).

63. En correction de textes, les verbalisations PP ont été intégrées au type GN.

Si l'on place maintenant les effectifs significativement caractéristiques ($p < 0,001$) rapportés au tableau 36 en relation avec la répartition des raisonnements qui a été rappelée au moment de la présentation du tableau, il en découle que les sujets à score faible, représentés ici par ceux des collèges, se démarquent encore une fois des sujets de l'ordre universitaire qui ont obtenu des résultats plus élevés : les sujets du collégial ont émis 43 % des raisonnements exacts (E), 52,5 % des raisonnements erronés (F) et 53,5 % des raisonnements incomplets (I). C'est donc principalement au niveau des raisonnements exacts que se différencient les deux groupes de sujets.

Il faut mentionner que, au tableau 36, la comparaison a été établie pour chaque sous-catégorie de raisonnements; elle permet, comme cela se produit ici, que les sujets du collégial se retrouvent, pour les difficultés de conjugaison de la section «identification d'erreurs», avec un plus grand nombre de raisonnements exacts et avec un plus grand nombre de raisonnements erronés. Il en est ainsi des résultats des sujets de l'ordre universitaire qui, parallèlement, se retrouvent pour ainsi dire excédentaires pour les accords en genre et en nombre, à la fois au niveau des raisonnements exacts et à celui des raisonnements erronés. Sachant cela, il nous paraît opportun d'examiner si ces doubles caractéristiques ne cachent pas des comportements propres à chaque groupe d'individus, et ce, même si le peu de différences significatives quant aux raisonnements répartis selon les types de difficultés laisse croire à une distribution généralement aléatoire.

Si nous considérons séparément les verbalisations E, F et I émises par chaque sous-groupe, selon les types de difficultés, pour la situation d'évaluation la plus contraignante, à savoir celle d'identification d'erreurs (IE), nous constatons que les sujets de chaque groupe ont émis plus de raisonnements exacts ($p < 0,001$) au regard des difficultés de conjugaison (CO) et que le plus grand nombre de raisonnements incomplets ($p < 0,0001$) a été émis pour l'accord des participes passés. Mais s'arrêtent ici les similitudes intragroupes, car les sujets du collégial ont émis significativement plus de raisonnements erronés pour les difficultés de syntaxe et de vocabulaire. On peut penser, à ce sujet, que les difficultés de syntaxe et de vocabulaire qui font moins l'objet d'un enseignement systématique et qui relèvent peut-être davantage d'une maîtrise plus «intuitive» de la langue sont moins résolues par un appel au raisonnement que ne le sont les problèmes de français écrit d'ordre morphosyntaxique et d'orthographe lexicale.

En un mot, la distribution des sous-catégories de raisonnements fait voir plusieurs différences intragroupes et intergroupes. En effet, cette section de l'étude confirme les différences maintes fois relevées au niveau des variables indépendantes et elle sert d'appui à des distinctions établies précédemment entre les sujets du collégial et ceux de l'ordre universitaire qui bénéficient de deux ans de plus de formation et dont ne font pas partie les sujets qui ne sont pas arrivés à franchir avec succès la barre du collégial. Mais quels types de connaissances ont servi de base aux justifications apportées par les sujets en situation de résolution de problèmes de français écrit, à quels types de savoirs ont-ils fait appel?

2. Les types de connaissances véhiculées par les justifications

Comme il a été mentionné précédemment en référence aux écrits des spécialistes de la psychologie cognitive, on s'accorde pour reconnaître l'existence de trois types de connaissances, à savoir les connaissances déclaratives (le quoi) qui portent sur la connaissance de faits, de règles, de lois ou de principes, les connaissances procédurales (le comment) qui correspondent au cheminement suivi ou aux étapes franchies afin de réaliser une action ou de résoudre un problème et les connaissances situationnelles[64] (le quand et le pourquoi) qui renvoient au contexte dans lequel se déroule l'action ou se situe la réflexion[65].

Nous avons situé les verbalisations émises par les 162 sujets de notre échantillon en relation avec l'un ou l'autre de ces types de connaissances. Ce faisant, il nous a fallu attribuer à chaque type de connaissances le qualificatif «approprié» ou «inapproprié», selon le cas. Il en résulte que l'analyse qui suit met en cause les six sous-catégories de connaissances suivantes : 1) connaissance déclarative appropriée (DA), 2) connaissance déclarative inappropriée (DI), 3) connaissance procédurale appropriée (PA), 4) connaissance procédurale inappropriée (PI), 5) connaissance situationnelle appropriée (SA) et 6) connaissance

64 Ce terme de «connaissances situationnelles», proposé par Jonnaert (1994) en remplacement de celui de «connaissances conditionnelles» qui est retenu par la plupart des auteurs, nous paraît plus approprié lorsqu'il s'agit de traiter des connaissances qui entrent en jeu dans la résolution de problèmes de français écrit, et ce, parce que la résolution de ce type de problèmes requiert de situer la réflexion en relation avec les éléments contextuels concernés.

65 Une excellente synthèse de ces éléments a été effectuée par Lise Saint-Pierre (1994) sous le titre de «La métacognition, qu'en est-il?».

situationnelle inappropriée (SI). Nous plaçons ci-après les verbalisations ainsi réparties en relation avec les groupes de sujets considérés selon les variables indépendantes et avec les types de difficultés de français écrit que les sujets ont été appelés à résoudre.

Un total de 7 793 verbalisations forme l'effectif de la présente section. Ce total ne correspond pas à ceux d'autres points analysés antérieurement du fait que cette classification selon les types de connaissances ne chapeaute qu'en partie le contenu de chacune des diverses sous-catégories tel qu'il a été traité dans les chapitres précédents. Toutefois, ce total regroupe toutes les verbalisations de type «connaissances» émises par les sujets qu'elles aient été produites en situation d'identification d'erreurs, en correction de textes ou en situation de rédaction. Nous ne tenons plus compte ici du fait que la verbalisation se situe au regard d'une partie cible ou d'une partie non cible : chaque verbalisation «connaissance» est mise en relation avec le contenu même que chaque sujet aborde[66]. Autrement dit, la réflexion des sujets faibles, par exemple, pourrait très bien convenir aux difficultés réelles ou non qu'ils traitent réellement; si cela était, la répartition des verbalisations selon les types de connaissances pourrait s'avérer aléatoire, à la fois selon les types de difficultés envisagées et selon les variables indépendantes. C'est ce que semble indiquer la répartition des verbalisations selon les connaissances appropriées (CA) et inappropriées (CI) que présente le tableau 37.

Tableau 37 – Répartition (en %) de connaissances appropriées (CA) et inappropriées (CI) pour chaque groupe de variables indépendantes

	FI	GA	CL	UN	SH	SC	FO	ME	MI	FA
Tot CA	72 %	68 %	68 %	74 %	71,5 %	71,3 %	76 %	75 %	67 %	63 %
Tot CI	28 %	32 %	32 %	26 %	28,5 %	28,7 %	24 %	25 %	33 %	37 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100,0 %	100,0 %	100 %	100 %	100 %	100 %

66. Si nous avions procédé autrement, nous aurions été certains d'aboutir à des résultats significatifs du fait, par exemple, que les verbalisations «connaissances» auraient été au départ affectées par les caractéristiques, décelées précédemment pour les types de difficultés ou pour les sujets, réparties selon les variables. En fait, les sujets faibles ou les sujets des collèges ou les garçons auraient été désavantagés par rapport aux sujets des autres groupes du fait qu'ils ont travaillé souvent hors cible, qu'ils ont éprouvé plus de difficulté à prendre des décisions, etc.

Les connaissances appropriées représentent 71 % (5 523/7 793) des connaissances verbalisées, ce qui laisse 31 % (2 270/7 793) pour les connaissances inappropriées. S'il n'est guère étonnant, compte tenu de nos analyses précédentes de voir que ce sont les groupes forts et faibles qui s'écartent le plus de ces pourcentages moyens respectifs, il paraît plutôt surprenant de constater que les écarts les plus grands de ces pourcentages moyens concernent les sujets répartis selon les ordres d'enseignement. Ce qui frappe le plus, c'est sans doute de relever que 24 à 28 pour cent des connaissances utilisées par les «meilleurs» groupes de sujets pour résoudre des problèmes d'ordre grammatical sont des connaissances inappropriées.

Les résultats du tableau 37 permettent par ailleurs de relativiser l'écart intragroupe, et ce, pour chacune des variables indépendantes en cause. En effet, si un écart de 13 % sépare les sujets faibles des sujets forts, il n'en est pas ainsi des autres écarts intragroupes : 6 % seulement séparent les sujets des collèges de ceux de l'université; cet écart diminue à 4 % entre les filles et les garçons et il devient presque nul entre les sujets de sciences humaines et ceux de sciences exactes. Mais ce peu de différences, en apparence à tout le moins, entre ces écarts peut-il signifier que les divers types de connaissances ont été utilisés uniformément par chacun des groupes de sujets et qu'ils l'ont été également selon les types de difficultés à surmonter?

Pour répondre à ces questions, nous avons réparti les verbalisations-connaissances selon les types de problèmes de français écrit à résoudre (tableau 38), puis pour les sujets dispersés selon les variables indépendantes.

Tableau 38 – Répartition des verbalisations selon les types de connaissances et selon les types de difficultés à résoudre*

	DA	PA	SA	DI	PI	SI
CO	5	**1 631**	187	8	412	56
GN	40	631	51	**26**	324	18
OL	**289**	**310**	41	48	54	9
PP	27	1765	119	10	965	38
SY	5	246	76	5	**184**	26
VO	2	47	51	3	**56**	28
Total	368	4 630	525	100	1 995	175

* Les données en caractères gras correspondent à des différences significatives excédentaires

Les données du tableau 38 permettent de calculer que les verbalisations-connaissances correspondent à 6 % de connaissances déclaratives dont 4,7 % sont appropriées, à 9 % de connaissances situationnelles dont 6,7 % sont appropriées et à 85 % de connaissances procédurales dont 59 % seulement s'avèrent appropriées. Mais considéré en lui-même (DA + DI), le savoir déclaratif, concernant le français écrit, véhiculé après treize ans de formation s'est révélé inapproprié dans 21 % des cas; cette proportion atteint 25 % lorsqu'il s'est agi du savoir situationnel et à 30 % pour le savoir procédural. Ce type de savoir paraît d'autant plus inapproprié pour la résolution de problèmes de syntaxe et ceux de vocabulaire ($p < 0,001$).

Parmi les connaissances appropriées, les connaissances déclaratives se situent à 80 % en orthographe lexicale, domaine dans lequel elles s'avèrent d'un usage prépondérant ($p < 0,001$). Par ailleurs, les connaissances procédurales appropriées entrent principalement en jeu dans la résolution des accords de participes passés (38 %), de problèmes de conjugaison (35 %) ($p < 0,0001$) et d'accords en genre et en nombre (13,6 %). Ce qui signifie que 87 % des connaissances procédurales appropriées verbalisées par les sujets ont servi à résoudre des problèmes de morphosyntaxe. Quant aux connaissances situationnelles, même si elles ont été davantage mises en cause dans la résolution de problèmes de conjugaison et d'accord des participes passés, leur répartition «appropriée/inappropriée» demeure aléatoire selon les types de problèmes à résoudre.

En un mot, ces résultats rejoignent et confirment les éclairages d'ordre théorique apportés par les spécialistes des sciences cognitives et, en ce sens, ils révèlent une fois encore, l'inefficacité ou l'inadéquacité des connaissances procédurales dans la résolution de problèmes... de français écrit, si les sujets ne prennent pas en compte les différents éléments du contexte dans lequel se situe le problème à résoudre.

Aussi, pour déterminer si les sujets des divers groupes ont eu recours aux différents types de connaissances de façon équivalente, nous dressons le tableau 39 qui présente les données réparties selon les types de connaissances en ordonnée et, en abscisse, pour les divers groupes de sujets répartis selon les variables indépendantes. Aux dernières lignes du tableau figurent les totaux des connaissances appropriées (CA) et inappropriées (CI).

Tableau 39 – Répartition des verbalisations selon les types de connaissances pour chaque groupe de variables indépendantes*

	FI	GA	CL	UN	SH	SC	FO	MF	MI	FA
DA	**284**	84	180	**188**	292	76	**125**	119	75	49
PA	2 977	1 653	2 535	2 095	3 532	1 098	1 049	**1 585**	1 052	944
SA	327	198	236	**289**	397	128	**148**	163	96	118
DI	66	34	53	47	79	21	21	28	26	25
PI	1 202	**793**	**1 235**	760	1 476	519	351	**555**	**524**	565
SI	103	72	81	**94**	129	46	46	35	49	45
Tot. CA	**3 588**	1 935	2 951	**2 572**	4 221	**1 302**	**1 322**	**1 867**	1 223	1 111
Tot. CI	1 371	**899**	**1 369**	901	**1 684**	586	418	618	**599**	**635**

* Les données en caractères gras correspondent à des différences significatives excédentaires.

Ces résultats mettent en évidence que, quelle que soit la question posée ou quel que soit le problème de français grammatical à résoudre, les filles, les sujets de l'université et les forts se démarquent de leurs vis-à-vis respectifs par un usage plus approprié des connaissances déclaratives; il en est ainsi des moyens-forts pour les connaissances procédurales. Quant aux sujets universitaires et aux forts, ils sont les seuls à s'être appuyés plus fréquemment (p < 0,001) sur les éléments contextuels (connaissances situationnelles) pour résoudre des problèmes de français écrit.

Dans ce contexte, il n'est pas étonnant de retrouver, dans la seconde section du tableau 39, les garçons, les sujets du collégial de même que les moyens-forts et les moyens-faibles sur la ligne de ceux qui ont eu recours à des connaissances procédurales de façon inappropriée. Très manifestement, ces sujets ont su moins bien que les autres comment faire pour apporter la solution qui convenait aux problèmes de français écrit qui leur ont été donnés à résoudre ou sur lesquels ils ont choisi d'arrêter leur attention.

Les deux dernières lignes du tableau 39 constituent en quelque sorte la synthèse des verbalisations-connaissances émises par les sujets (n = 162)[67] et il importe de relever le fait que c'est la première fois que, dans cette étude, que les différences entre les sous-groupes constitutifs de chaque variable indépendante se démarquent toutes entre elles de façon significative. En effet,

67 Ces données correspondent aux effectifs observés à partir desquels ont été établis les pourcentages présentés au tableau 25.

une comparaison faite à l'aide du test de Pearson entre les effectifs relevés et les effectifs calculés pour chaque groupe de sujets (FI/GA, CL/UN, SH/SC[68], etc.) confirme cette assertion qui elle-même appuie l'observation générale que nous avons émise au début du chapitre précédent. Cependant, ces résultats, joints à la proportion des verbalisations-connaissances propre à chaque sous-groupe de sujets pour chacune des variables (tableau 40), nous conduisent à modifier l'ordre de présentation des groupes que nous avions établi provisoirement à ce moment-là; cet ordre devient le suivant :

–	forts	moyens-forts	sujets universitaires	filles	sujets de sciences exactes;
–	faibles	moyens-faibles	sujets des collèges	garçons	sujets de sciences humaines

Ces lignes établissent la séquence des sujets allant des sujets forts aux sujets faibles; il faut imaginer ces deux lignes, ou cette séquence, comme un « > » dans lequel les groupes de gauche se trouvent fort éloignés l'un de l'autre alors que ceux situés à la pointe ou à la jonction des obliques sont très rapprochés même s'ils demeurent significativement différents à certains égards.

Cherchant à préciser ce que cachent ces différences générales intersous-groupes, c'est-à-dire à quels types de difficultés de français écrit elles doivent être attribuées, nous avons répartis, pour chaque variable indépendante, les verbalisations-connaissances selon les six types de connaissances distingués (DA, DI, PA, PI, SA, SI) et ce, pour chacun des six types de difficultés retenus (CO, GN, OL, PP, SY, VO). Pour chaque variable dichotomique (FI/GA, CL/UN, SH/SC), ceci donne un tableau de 72 cases (6 x 6 x 2) et un tableau de 144 cases pour la variable «résultats de français» (6 x 6 x 4). Même si elles sont fort peu nombreuses, voici les caractéristiques principales ($p < 0,0001$) que ces calculs font ressortir pour les sujets considérés selon les quatre variables indépendantes. Nous suivons l'ordre inverse établi ci-avant.

Selon le domaine de formation. – Malgré une différence significative générale en leur faveur (tableau 39), les sujets de sciences exactes n'obtiennent aucune différence positive quant à l'usage de connaissances appropriées; au

68 Pour cette variable, la différence significative entre les sous-groupes n'est devenue perceptible qu'au moment où la comparaison a été effectuée à partir du nombre de sujets par groupe. Ceci explique sans doute qu'à maintes reprises les sujets de ces groupes ne se sont pas différenciés de manière significative.

contraire, ils se distinguent par un recours plus fréquent à des procédures inappropriées en conjugaison face aux sujets de sciences humaines qui ont affiché, toutes proportions gardées, un plus grand nombre de connaissances procédurales appropriées ($p < 0,0001$) pour le même type de problèmes à résoudre. Il s'agit là d'une situation comparable à celle de l'épreuve du triathlon : un athlète peut sortir vainqueur de l'épreuve sans être premier à aucune des sous-épreuves.

Selon le groupe d'appartenance sexuelle. – Ici, cinq cases indiquent des différences significatives, dont deux pour les filles et trois pour les garçons. Les filles se sont démarquées par un recours plus fréquent et plus judicieux aux connaissances déclaratives (DA) lorsqu'elles étaient confrontées à des problèmes d'accords en genre et en nombre et à des difficultés d'orthographe lexicale. Quant aux garçons, ils se distinguent trois fois, mais c'est en ce qui a trait aux connaissances inappropriées, à savoir les connaissances procédurales inappropriées pour résoudre des problèmes de conjugaison et d'orthographe lexicale ainsi que les connaissances situationnelles inappropriées pour résoudre des accords en genre et en nombre.

Selon le niveau de formation. – Les sujets de l'ordre universitaire se distinguent très significativement par un usage des connaissances situationnelles appropriées pour résoudre les problèmes d'ordre morphosyntaxique, à savoir la relation «sujet-verbe», les accords en genre et en nombre ainsi que ceux des participes passés; quant aux sujets du collégial, ils recourent à des procédures inappropriées (PI) tant pour résoudre des difficultés de conjugaison, d'accords des participes passés que pour apporter une solution à des problèmes de syntaxe.

Selon les résultats de français. – Ici, c'est le recours aux connaissances procédurales appropriées (PA) et inappropriées (PI) qui distinguent les forts des faibles, et ce, pour les difficultés de conjugaison, d'accords en genre et en nombre, d'accords des participes passés et de syntaxe; il en est également ainsi en ce qui a trait aux connaissances déclaratives appropriées (DA) et inappropriées (DI) pour les problèmes d'orthographe lexicale et pour les accords en genre et en nombre, incluant ceux des participes passés.

En somme, plus l'on revient de la pointe vers l'écart du « > », plus nombreuses sont les différences intragroupes significatives, ce qui, il va sans dire, appuie les résultats généraux qui ont été mis en évidence tout au long de cette étude et qui sont ressortis encore plus clairement dans cette section. Tout cela nous conduit maintenant à procéder à une présentation commentée d'un certain

nombre de verbalisations-connaissances telles qu'elles ont été exprimées par les sujets, en les situant chaque fois en relation avec les types de connaissances.

3. Métalangage ... au fil des verbalisations-connaissances

Pauvres étudiants! Étant donné certaines conclusions auxquelles a peu à peu conduit cette analyse et anticipant sur les réflexions qui seront rapportées ci-après, c'est à cette expression de compassion que nous serions tentés de rattacher la présentation des verbalisations-connaissances qui fait l'objet de cette troisième section. Mais il n'en est rien. Notre objectif n'est pas de décrier la réflexion des sujets ni la manière dont ils s'y sont pris pour résoudre les problèmes inclus dans le mini-turbo; au contraire, nous cherchons, par cet exposé du métalangage grammatical utilisé par les sujets de l'échantillon, à faire ressortir et à faire comprendre davantage là où aboutissent treize ans de formation grammaticale, ce qui inclut simultanément les volets «enseignement» et «apprentissage».

Nous illustrons de plusieurs exemples chaque type de verbalisations-connaissances présenté à la section précédente; le tout sera suivi d'une brève analyse[69]. Nous choisissons les exemples de verbalisations-connaissances de manière à représenter, dans la mesure du possible, les différents types de difficultés comprises dans l'instrument de recherche. Il va sans dire, à ce sujet, que chaque verbalisation peut être située facilement dans le contexte qui l'a suscitée, à savoir le mini-turbo dont les sections «identification d'erreurs» et «correction de textes» sont présentées en annexe. Nous indiquons aussi le numéro du sujet (premier nombre du code) de même que ses divers sous-groupes d'appartenance[70]. Chaque numéro de sujet est précédé d'un numéro attribué à chacun des exemples de façon à permettre de s'y référer au moment de l'analyse.

---

69 Pour des études plus pointues effectuées en relation avec la même base de données, nous renvoyons les lectrices et les lecteurs à l'article de Lafontaine et Legros (1995) qui se sont penchées en particulier sur les problèmes des sujets faibles, à celui de Simard (1995) qui analyse principalement le volet de l'orthographe lexicale, au mémoire de Legros (1993) en regard des problèmes d'accords en genre et en nombre, au mémoire de Cambron (en cours) qui concerne l'établissement des relations «sujet-verbe».

70 Par exemple, le code suivant «150-1-1-1-1» désigne une fille du collégial, du secteur de sciences humaines et appartenant au groupe des forts; le code «73-2-2-2-4» désigne un garçon de l'université, du secteur de sciences exactes et appartenant au groupe des faibles.

Tableau 40 – Exemples de connaissances déclaratives appropriées

CONTEXTES	VERBALISATIONS ÉMISES PAR LES SUJETS
J'amène **001** S-145-2-2-1-4	verbe en er, prend un s seulement à la 2e personne du singulier; j'amène, c'est bon.
deux cent trois cas **002** S-086-1-2-2-1	«deux cent trois», c'est les chiffres en-dessous de «cent» qui prennent un trait d'union: «cent trois», ça n'en prend pas.
elles dev. être levées **003** S-054-1-2-1-2	S'il [le participe passé] est employé avec «être» ou employé tout seul, là, il s'accorde avec le sujet.
centrales termiques **004** S-100-1-2-1-1	«Termiques», ça prend un «h», donc «thermiques».
un gas toxique **005** S-045-1-2-1-1	L'ozone un gas, un gaz... G A Z → gaz (épellation).
C'est souvent à cela **006** S-034-1-2-1-2	«À cela, c'est souvent à cela», voyons «cela», ça ne prend pas d'accent sur le A.
une chatte grâcieuse **007** S-203-1-1-1-2	grâcieuse, y a un accent circonflexe sur le A puis ça prend pas d'accent: c'est pas grâcieuse, c'est gracieuse.
il les aurait faits changer d'idées **008** S-080-1-2-1-2	là, ils ont mis «les aura faits»; ils ont mis «fait» au pluriel, avec un infinitif en plus (silence); c'est toujours invariable (silence) «fait» plus infinitif, oui.
Après la lecture de la consigne, le sujet fait un rappel de règles **009** S-086-1-2-2-1	C'est quoi les règles? Je vais me les remémorer. Le participe passé employé avec «avoir»... Le participe passé avec «être» s'accorde (silence) toujours avec le sujet. C'est-tu ça? «Je suis allée», oui, avec «être» s'accorde avec le sujet; employé avec «avoir», il s'accorde si seulement, seulement s'il est placé avant (silence). Non! Eh monsieur, c'est loin! Seulement si le COD est placé devant... pas besoin d'objet direct... comme «les lunettes que j'ai portées», ça s'accorde, mais «j'ai porté des lunettes», ça s'accorde pas. Le participe passé seul (silence), il s'accorde.
bien que Pierre fait... **010** S-080-1-2-1-2	Avec «bien que», on est supposé d'utiliser le subjonctif; c'est une mauvaise concordance.
pour préparer et voir au fonctionnement **011** S-048-1-2-1-3	Ça ne va pas «pour préparer et voir au bon fonctionnement»; ça va pour «voir», mais «préparer», c'est un verbe avec complément direct; on ne peut pas «préparer au bon fonctionnement», mais «préparer le bon fonctionnement du congrès».
...facilement . pour... **012** S-040-1-2-1-2	«P» majuscule à «pour», pour commencer une phrase.
donc par conséquent **013** S-045-1-2-1-1	Ici, il y a redondance, répétition: donc par conséquent.
se sont rendus compte **014** S-123-1-2-1-2	«se sont rendus compte», se rendre compte, toujours invariable.

Tableau 41 – Exemples de connaissances déclaratives inappropriées

Contextes	Verbalisations émises par les sujets
C'est à toi que je parle **015** S-146-1-2-1-3	«que», ça amène le subjonctif: que je parle, que tu parles, qu'il parle...
Trois milles mètres **016** S-001-1-2-1-1	«Trois milles mètres de longueur», je pense que «mille» ne «s'accorde pas, c'est comme «vingt» et «cent».
Trois milles mètres **017** S-096-2-2-1-2	«mille», c'est au-dessus de «cent»; ça, ça ne prend pas de S.
l'opinion publique **018** S-156-2-1-2-2	J'suis pas capable de savoir à 100 % si «opinion» est féminin parce que «publique» est un adjectif qui s'écrit avec Q U E au féminin et au masculin.
La popularité du ... a cessée depuis **019** S-240-1-1-1-2	C'est avec le verbe «avoir». Participe passé avec «avoir» (silence) s'accorde avec qui ou quoi. [...] La popularité du qui? ou quoi? (silence) Le participe passé avec «avoir» (silence) s'accorde avec le complément d'objet direct ou indirect qui s'y rattache, qui le suit.
là où régnent le doute et l'angoisse **020** S-021-2-2-2-4	C'est quoi qui règne? C'est le doute et l'angoisse. Moi, je mets «e», pas «ent» parce que c'est après: ça ne s'accorde pas quand c'est après
Si c'est cela votre avis **021** S-199-1-2-2-2	Avec un «si», normalement, on met l'imparfait.
Trois pages et demies **022** S-037-2-2-2-1	«demi», c'est toujours au... au singulier: ça ne prend pas de S.
Voici le shéma de la circulation sanguine. **023** S-156-2-1-2-2	Une phrase est supposée être constituée au minimum d'un sujet, d'un verbe et d'un complément; bien là, j'ai pas de verbe dans 23b: c'est une énumération, on démontre quelque chose.
Je vous avais prévenu, mais ... **024** S-122-2-2-1-1	Je vais choisir A parce qu'il y a une virgule avant le «mais», moi, j'ai appris qu'il n'y avait jamais de virgule avant «mais».
L'expérimentation prendra deux mois **025** S-103-1-2-1-2	C'est facile, c'est D. «Expérimentation», c'est un anglicisme qui vient du mot anglais «experiment»: on devrait plutôt dire «l'expérience».
... la soupière où mijotait le potage **026** S-156-2-1-2-2	Il y a une erreur avec le «où». Moi, j'dirais que c'est mal choisi; c'est très mal choisi. Je le remplacerais par «lequel mijotait le potage», parce que «un récipient», c'est un récipient, pas un emplacement.
les touristes devaient séjourner ... **027** S-126-1-2-1-2	«Les touristes» ou «les tourismes»? (silence) «Les touristes» (silence), il me semble que quand c'est un nom, ça finit par M E.
écosystème (EA) **028** S-231-2-1-1-4	«Écosystème», il me semble que ça prend un H ça aussi: (épellation) E C O S Y S T H È M E.

Tableau 42 – Exemples de connaissances procédurales appropriées

CONTEXTES	VERBALISATIONS ÉMISES PAR LES SUJETS
ses édifices colossaux **029** S-153-1-1-2-2	ses édifices (silence); c'est à lui; c'est ça: c'est S E S. [...] Oui, ça doit être bien.
à laquelle le réduisait ses dépenses **030** S-153-1-1-2-2	C'est les dépenses qui réduisent: alors, ça fait A I E N T. (Reformulation)
(ils) nous demanderons **031** S-205-2-1-1-3	«Les journalistes nous demanderons», qui est-ce qui demanderont? Les journalistes, donc demanderont avec un T.
dép. qui augmenteint **032** S-205-2-1-1-3	«C'est souvent les dépenses qui augmentent», c'est quoi qui augmente? Les dépenses; donc, c'est E N T.
(elle) les appuie **033** S-182-2-1-1-3	«La population est favorable à de telles mesures et les appuie». Elle les appuie? – Elle appuie.
ils ont pus faire **034** S 226-1-1-1-4	«ont pus», ONT, parce qu'on peut dire «avaient pu». (Note – Le sujet n'a pas corrigé l'erreur, mais il a évité d'en ajouter une.)
Tous quatre parlaient **035** S-067-1-2-1-1	Ça doit être comme «tous les quatre» (silence). «Tous les quatre», je mettrais un S à «tous»; ça fait que «tous quatre», ça doit être comme «tous les quatre».
une saveur trop amer **036** S-017-1-2-1-1	«Amère» «E», c'est la saveur qui est trop amère.
un brancard **037** S-065-1-2-1-1	«brancard» avec un «d». C'est correct, c'est comme brancardier, brancard.
un chaos épouvantable **038** S-145-2-2-1-4	chaos / cahots, cahoter (silence) Cahots? peut-être une erreur que je fais? Chaos (épelle) est une erreur. (ignorance du contexte)
se laisser décourager **039** S-80-1-1-1-1	«Décourager», je le mets à l'infinitif, parce que je peux le remplacer par «se laisser battre».
quelque soit leur forme **040** S-187-1-1-1-2	«Quelque», je mettrais «quelle que» séparément, c'est pas quelques crayons, quelque forme physique; c'est quelle que soit.
Pourquoi pas toi. **041** S-241-2-1-1-4	Point d'interrogation à la fin, parce que c'est une question.
il a de besoin d'activ. **042** S-080-1-2-1-2	Il a de besoin [...]; non, faut mettre «il a besoin»; faut pas mettre deux fois une proposition (sic). Il a besoin d'activités: pas de DE.
aréopont **043** S-136-1-2-2-2	Il y a une inversion là. Aéropont / aréopont / aéropont / aréopont ou aéropont (silence). Je pense c'est aéro... comme aérodrome.
quelque soit leur forme **044** S-227-1-1-1-4	«Quelque», en deux mots, parce qu'en un mot, tu peux le remplacer par plusieurs.
il va s'en dire **045** S-065-1-2-1-1	Sans dire; SANS, c'est sans le dire, c'est «S A N S» (épellation) sans dire.

Tableau 43 – Exemples de connaissances procédurales inappropriées

Contextes	Verbalisations émises par les sujets
épreuves automnales **046** S-156-2-1-2-2	«Une épreuve»: moi, je dis que c'est féminin; donc, il n'y a pas d'erreur. Il aurait pu être remplacé par «une belle épreuve», «une grosse épreuve».
C'est dans vos yeux que transparaissait ... **047** S-156-2-1-2-2	Qu'est-ce qui «transparaissait cette bonté infinie»? Je cherche le sujet pour accorder le verbe (silence); c'est dans vos yeux que... c'est le C apostrophe, sujet de «transparaissait».
Avant qu'il ne distrait **048** S-166-2-1-1-3	C'est distrait: distrait quoi? Distrait ses camarades. D'après moi, il s'accorde avec camarades (silence): moi, je mettrais A I E N T.
La misère à laquelle le réduisait ses dépenses **049** S-181-2-1-1-3	Qu'est-ce qui le rendait piteux? La misère, qui comprend les dépenses; ça fait que je pourrais mettre E N T.
Les auteurs se sont rendus compte **050** S-180-1-1-1-1	Ont rendu quoi? Compte. C'est un verbe (silence) pronominal impur: on le conjugue comme si c'était avec l'auxiliaire «avoir». «Compte» s'accorde avec COD placé avant, il n'y en a pas.
Le prix des marchandises leur indique ... **051** S-209-1-1-1-4	Il y en a plusieurs, il me semble: leur indique, j'écrirais E N T, parce que «leur», avec un verbe, c'est E N T. Ici, tu dis «les prix leur indiquent», leur, c'est plusieurs personnes, pas juste une.
Les jours m'ont semblé d'une longueur ... **052** S-059-1-2-1-1	«Les jours m'ont semblé quoi? D'une longueur infinie sans ta présence. Donc, «semblé» reste invariable parce que le complément d'objet direct est placé après.
Richard avait envie que **053** S-207-2-1-1-4	«Avait envie»? C'est Richard qui avait envie; c'est masculin singulier: pas de E → E N V I.
là où régnent le doute et l'angoisse **054** S-194-1-1-1-3	Le doute et l'angoisse est COD, pas le sujet. C'est un verbe impersonnel. C'est comme si on disait: «Faites que j'amène la foi là où il règne le doute et l'angoisse». Parce qu'on dit: «Où règne quoi?», le doute et l'angoisse.
ils devraient investirs **055** S-230-1-1-1-4	«Les industries [...] ils devraient investir»; «investir» avec un S, parce que c'est ILS: Ils devraient investirs.
les polluants atmosphériques **056** S-230-1-1-1-4	«Atmosphérique», ça prend pas de S, je pense; polluants, oui; mais pas «atmosphérique» parce qu'il y a **une** atmosphère, pas plusieurs.
dans un centre commercial de banlieue **057** S-222-2-1-1-4	«Banlieu», pas de E à la fin. Je sais pas pourquoi, ça fait plus beau pas de E; ça prend pas de E parce qu'il s'accorde avec un centre commercial, masculin.
les jours m'ont semblé **058** S-058-2-2-1-1	Les jours sont quoi? Les jours? Moi, je mettrais un S à «semblés». (Note – le sujet a remplacé «m'ont semblé» par «sort».)
cardiologue compétent **059** S-201-1-1-2-2	«Compétent», me semble qu'il est de trop; quand tu es cardiologue, ça va de soi que tu es supposé être compétent me semble.

Tableau 44 – Exemples de connaissances situationnelles appropriées

CONTEXTES	VERBALISATIONS ÉMISES PAR LES SUJETS
Voici **060** S-223-2-1-1-2	«Voici»: ça prend pas une cédille ça, voiqui. Comment ça se fait que je bloque sur des mots de même? On bloque souvent sur des mots parce qu'on écrit. Quand on est obligé de les corriger, on dirait qu'on arrive devant les mots, pis c'est plus de même que ça s'écrit: il faut que je l'écrive. Si on n'en met pas une cédille, ça fait voiqui... Une cédille ça sert à quoi? Devant «o» on met pas de cédille (silence) C E / C A: ÇA, t'en mets une, c'est pas vrai, une cédille ça sert à empêcher le C de faire QUE me semble, ça veut dire garçon, un «o», si tu enlèves la cédille ça fait «garquon»; «ici», ça n'en prend pas, c'est correct; donc, «voici», ça devrait être correct.
trois milles mètres **061** S-041-1-2-1-1	Mille est invariable, c'est l'adjectif numéral... qui est invariable ici; ça ne représente pas la longueur de... de distance mille, c'est le chiffre «trois mille».
donc par conséquent **062** S-188-1-1-1-1	C'est deux marqueurs de relation, mais il y en a jamais deux dans la même phrase. Soit qu'on garde donc ou par conséquent.
sacs de voyage beige **063** S-074-2-2-1-2	«Beige» devrait être au pluriel: c'est une couleur comme les autres, c'est pas les voyages qui sont «beige», c'est les sacs.
je préf. que ns placions **064** S-165-2-1-2-1	La phrase D est correcte, parce que c'est le subjonctif; c'est «que nous placions», même chose pour A «que nous voyions».
Faites que j'amène **065** S-182-1-, 1-2	«Faites», c'est l'impératif, 2e personne du pluriel.
texte 4, 1re ligne **066** S-037-2-2-2-1	Entre «antan» et «les feuilles», il devrait avoir (silence), je mettrais plutôt deux points, pour expliquer l'affirmation qu'on vient de faire.
Avant qu'il ne distrait **067** S-067-1-2-1-1	C'est un indicatif, alors que c'est supposé être un subjonctif.
à quelque huit pieds **068** S-080-1-2-1-2	Ici «quelque», oui, c'est dans le sens d'environ; c'est un adverbe: il est invariable.
la chaire de poule **069** S-177-1-1-1-2	«La chair de poule», c'est la même chose la chair de poisson; donc «la CHAIR de poule».
Bien que Pierre fait **070** S-188-1-1-1-1	On dit «Bien que Pierre fasse des effort », parce que c'est au subjonctif.
Saviez-vous ------. **071** S-041-1-2-1-1	C'est une interrogation ça: c'est une interrogation directe: ça finit par un point d'interrogation.
[elle] siège sur un ... **072** S-048-1-2-1-3	On ne siège pas sur un comité: ça, c'est un anglicisme. Vous en avez beaucoup dans le langage québécois.
Ce jeune manœuvre **073** S-201-1-1-2-2	«Manoeuvre», je ne sais pas s'ils l'utilisent en tant que nom ou verbe; là, j'imagine que c'est en tant que nom.

Tableau 45 – Exemples de connaissances situationnelles inappropriées

CONTEXTES	VERBALISATIONS ÉMISES PAR LES SUJETS
Quoique vous leur envoyiez des vivres **074** S-164-1-1-1-4	«Envoyiez», ça prendrait pas de «i»; je crois que quand on écrit avec le «i», c'est au subjonctif, comme «que nous voyions», quand il y a le «que».
[ils] nous demanderons **075** S-208-2-1-1-4	demanderons, demander, demanderons (silence), c'est ça: il est correct, 1re personne du pluriel, futur, oui.
Richard avait envie que **076** S-198-1-2-2-2	«Avait envie» (silence): envier au participe passé.
Richard avait envie que **077** S-054-1-2-1-2	«Avait envie que nous voyions», remplaçons par «que nous regardions un film, que l'on regarde là, que nous regardions»; oui, c'est correct parce qu'on dit «regardions»: c'est à l'imparfait. Ça fait que «voyions», c'est à l'imparfait aussi.
À quelque huit pieds **078** S-065-1-2-1-1	«À quelque huit pieds»: un adjectif de nombre, c'est toujours invariable.
Tous quatre **079** S-241-2-1-1-4	«Tous quatre», avec un S à quatre, il est au pluriel.
s'avançaient lentement **080** S-228-2-1-2-4	«Lentement», ça m'intrigue; c'est un adjectif, puis il n'est pas accordé.
aux difficultés **081** S-222-2-1-1-4	«Aux difficultés que rencontrent»: difficulté, c'est féminin; puis là, il est au masculin pluriel.
cela vous sied à ravir **082** S-145-2-2-1-4	«vous sied à ravir», comment on prononce S I E D /sié/? Je mettrais un «z» à sied. C'est peut-être une exception? Sûrement! C'est pas un verbe; c'est (silence) un pronom, un adverbe?
professeur compétent **083** S-145-2-2-1-4	un professeur compétent ... compétent ... compétant, ANT ... compétent, participe passé, infinitif passé.
saisir les instructions **084** S-017-1-2-1-1	«Instructions», c'est un anglicisme; ça devrait être quelque chose comme les «directives» à la place d'«instructions».
so ipière où... le potage **085** S-096-2-2-1-2	Dans une soupière, c'est de la soupe point final. (silence) C'est pas une faute de français; c'est une faute dans cette phrase-là.
l'attentat survenu **086** S-229-1-1-1-4	«L'attentat terroriste survenu la semaine dernière»: «survenu», ça, c'est un accord de verbe (silence) avec le COD.
[ils] m'ont semblé ... **087** S-025-1-2-1-4	«Les jours m'ont semblé»? M'ont semblé quoi? D'une longueur infinie: c'est après, il n'y a pas d'auxiliaire, c'est pas un participe passé.
Ce jeune manœuvre refuse de s'astreindre **088** S-228-2-1-2-4	Ce jeune manœuvre, non, oui (silence). Ce jeune: il y a quelque chose qui marche pas dans cette phrase. Ce jeune manœuvre refuse: manœuvre, c'est un verbe, manœuvrer (silence), puis refuse ... ; c'est deux verbes conjugués un à côté de l'autre.

Les quelque quatre-vingt-dix exemples rapportés dans les six tableaux précédents font ressortir à la fois la complexité du savoir et celle du cumul de connaissances, ici d'ordre grammatical, peu ou non intégrées. En effet, si nous faisons exception du savoir relatif à l'orthographe d'usage qu'il est habituellement possible de ramener à une situation de «connu/pas connu» confirmée *de facto* par le recours à l'épellation – encore que, dans l'attente d'une réforme en profondeur, il faut confronter aux régularités orthographiques les exceptions laissées en héritage par les choix séculaires – nous constatons que le savoir grammatical que les sujets ont exprimé correspond à une infime part du savoir grammatical enseigné. Et nous ne parlons pas ici en termes de convenance ou de non-convenance d'un tel savoir. Pour mieux comprendre ce qu'il reste du savoir enseigné, nous examinons maintenant les quinze exemples contenus dans chacun des six tableaux[71]. La plupart du temps, ce qui a été rapporté provient d'un contexte de verbalisation plus étendu; mais nous avons procédé ainsi de façon à présenter un plus grand nombre d'exemples. À noter aussi que, parfois, le contexte que nous rapportons concerne plus d'un type de connaissances.

Les connaissances déclaratives. – Les sujets ont affirmé leur savoir et ce savoir s'avère tantôt exact, tantôt inexact. L'exactitude, que nous avons tenté d'apprécier au regard de l'enseignement reçu par les sujets, concerne certes l'orthographe d'usage, domaine pour lequel elle prend la forme d'une rectification (ajout, retrait ou changement d'une lettre, par exemple), d'un rappel de règles lié à des points particuliers du savoir grammatical, tels «ça prend une majuscule pour commencer une phrase», «après "bien que", il faut utiliser le subjonctif», «les nombres supérieurs à "cent" s'écrivent sans trait d'union», «le participe passé de tel ou tel verbe, par exemple de "se rendre compte", est toujours invariable», «l'emploi concomitant de tel et tel mot, par exemple "donc par conséquent", constitue une répétition», «les verbes en -er prennent un "s" à la deuxième personne du singulier», etc. Mais la terminologie réellement utilisée entre souvent en conflit avec [illegible]» à laquelle les sujets «pensent» effectivement recourir. Par exemple, on a relevé à maintes reprises l'emploi de «proposition» pour «préposition» (**042**), que l'accent circonflexe conserve souvent encore le statut de «chapeau» qui lui a été conféré lors des premiers apprentissages orthographiques et, qui pis est, ce statut de chapeau ou de toit qui convient formellement à l'accent circonflexe subit une sorte

71 Les exemples rapportés ont été choisis de manière à représenter les différents types de difficultés que les sujets ont eu à résoudre lors des rencontres de cueillette de données.

de généralisation, de sorte que le terme «chapeau» se prête à désigner n'importe quelle forme d'accent (**006**) : c'est l'histoire de «caput» qui se répète : un mot en remplace un autre sous l'influence d'une analogie formelle. Ce ne sont là que de petites déviations qui en cachent bien d'autres, dont celles des connaissances déclaratives inappropriées.

Ont été étiquetées comme connaissances déclaratives inapppropriées les connaissances inexactes affirmées *ex cathedra*, sans qu'il n'ait été fait référence au contexte et sans qu'une véritable procédure de vérification de l'affirmation n'ait été utilisée. Pour l'orthographe lexicale et pour le vocabulaire, il s'agit habituellement de l'affirmation pure et simple d'une erreur, telle «écosystème, ça prend un H» (**028**), alors que, pour d'autres volets d'ordre grammatical, les connaissances déclaratives inapppropriées correspondent soit à des trucs de portée limitée, soit à des rappels insuffisants de règles ou de lois. Ainsi, il est inexact d'affirmer que «après "que", il faut le subjonctif» (**015**) ou de psittaciser «que je parle, que tu parles, qu'il parle» car, d'une part, un énoncé tel «Lise voit que tu écris bien» comporte un «que» suivi d'un indicatif et, d'autre part, il ne sert à rien d'essayer de vérifier à l'oral l'existence d'une désinence subjonctive à partir d'un verbe du premier groupe, c'est-à-dire à partir d'un verbe qui ne comporte qu'une seule forme orale pour les trois premières personnes du singulier du présent de l'indicatif et du présent du subjonctif.

Sans passer en revue l'ensemble des verbalisations rapportées dans le tableau 41, il nous semble important de souligner que ces exemples font ressortir simultanément l'innocuité et l'inacuité de recourir aux multiples questions proposées par la grammaire traditionnelle pour identifier les groupes fonctionnels, en particulier les groupes sujet et objet, car comme les questions «qui est-ce qui?» et «qu'est-ce qui?» sont peu naturelles, les sujets ont préféré utiliser les questions «qui?» ou «quoi?» accompagnées d'un permutateur (**020**) (morphème de mise en relief). Ce faisant, les questions «qui?» ou «quoi?» servent à la fois au repérage d'une fonction sujet et d'une fonction objet[72], d'où le conflit avec l'enseignement reçu, à savoir que la réponse à la question «quoi?» se formule en terme de complément d'objet direct et que,

72 Prenons la phrase «Paul regarde un avion»; les sujets étudiants repèrent la fonction sujet en posant la question «C'est qui qui regarde?» et la fonction objet en disant «Il regarde quoi?» (voir Roy, 1994, pour une analyse plus complète de faits semblables).

dans un tel cas, il faut préciser si l'objet précède le verbe ou s'il le suit : la verbalisation **020** (tableau 41) illustre précisément ce genre de confusion ou l'utilisation inappropriée d'une connaissance déclarative[73]. Nous y revenons ci-après.

Ce n'est pas tout. Le savoir inapproprié, c'est aussi celui des raccourcis et des trucs retenus ou mémorisés et sortis de tout contexte d'application, tel «après "si" on met l'imparfait» comme si «si» ne pouvait pas être suivi d'un présent (*Si tu joues, je ne joue pas.*) ou d'un passé composé (*Si tu as bien fait, ne crains rien.*), voire d'un futur ou d'un futur du passé (conditionnel) (*Aujourd'hui, Luce se demande si tu viendras; hier, elle se demandait si tu viendrais.*). Il en est ainsi du pseudotruc, appelé «recours à un adjectif variable» pour «s'assurer» du genre d'un mot. En prenant appui sur ce truc, le sujet 156 a voulu, pour la phrase «L'opinion publique est sensibilisée» déterminer si le mot «opinion» est féminin ou masculin (**018**) de façon à établir l'accord de l'attribut «sensibilisée»; comme dans son esprit, «publique» n'a qu'une seule forme pour les deux genres, il est resté bredouille. Mais même si ce truc lui avait permis de trouver la réponse recherchée, peut-on croire, ne serait-ce qu'un moment, que le genre du mot «opinion» peut provenir du mot même auquel il transmet ses propres caractéristiques de genre et de nombre?[74] Nous y reviendrons au niveau des connaissances procédurales.

Les connaissances procédurales – Les connaissances procédurales qui ressortent des verbalisations s'intègrent en deux sous-ensembles principaux. Les unes, qui amènent les sujets à s'appuyer sur des moyens «naturels» ou spontanés de résolution de problèmes de français, peuvent être qualifiées de connaissances positives. Ainsi, la simple reformulation d'un énoncé ou d'un segment d'énoncé permet, par exemple, de recréer l'ordre syntaxique habituel, quand il s'agit d'une situation d'inversion, ou de rapprocher le sujet-donneur de son receveur-verbe quand la reformulation conduit à l'élimination d'un mot écran : c'est ce qu'illustrent, entre autres, les verbalisations **030**, **033** et **036** du tableau 42. Se rattachent à ce premier type de solution la recherche de

73 Ici, le savoir déclaratif, ce n'est pas le recours à la question «c'est quoi qui», à laquelle nous reviendrons au niveau des connaissances procédurales, mais «ça ne s'accorde pas quand c'est après».

74 A ce sujet, voir «Répercussions fâcheuses de certaines interférences lecture ↔ écriture en enseignement et en apprentissage du français écrit» (Roy, 1992).

mots de même famille en orthographe lexicale (verbalisations **037** et **038**), la substitution paradigmatique du type «quelques crayons/plusieurs crayons» (**040**) ou le remplacement d'une finale verbale en «-er/é/ée/és/ées» par une forme comportant, par exemple, une distinction orale entre l'infinitif et le participe passé (**039**). Font partie aussi de ces procédures les plus simples le recours à l'oral qui permet au sujet de «s'entendre intérieurement» vérifier l'ordre des sons d'un mot (**043**), le rappel d'exemples ou de contextes connus (**035**).

Les autres procédures, que nous appelons négatives en opposition aux premières – nous pourrions tout aussi bien les qualifier dès maintenant de moins efficaces – sont celles qui amènent les sujets à résoudre un problème par une substitution négative, du type «dans l'expression "quant à toi", il faut remplacer «à» par «avait» pour déterminer la nécessité de placer un accent grave sur le "a"» ou par une substitution qui met en jeu une procédure partiellement erronée ainsi que cela se produit quand on recourt à un déterminant variable à l'oral pour identifier le genre d'un mot (**046**) : il va de soi ici que si quelqu'un dit «une belle avion», il va dire aussi «une grosse avion» de sorte qu'un tel remplacement ne le mène jamais à dire «un bel avion» ni «un gros avion». Se joignent à ces procédures inappropriées de résolution de problèmes de français grammatical l'analyse sémantique des éléments contextuels, tels «lorsqu'on est cardiologue, il va de soi qu'on est compétent» (**059**) ou bien «atmosphérique» ne prend jamais d'«s» parce qu'il y a une seule atmosphère[75], l'influence interélément par proximité (**051** et **053**) ou par récurrence (**055**) ou encore par inadvertance (**057**), le recours machinal et non intégré à différentes questions qui, présumément, devrait faciliter l'identification des groupes fonctionnels. Mais la question «quoi», par exemple, sert à la fois à repérer un sujet (**059**), un objet (direct) pris pour un sujet (**047**), un sujet pris pour un objet (direct) (**054**), un attribut (**058**), le second segment d'une locution verbale (**050**), un circonstant (**052**), etc. : il faut donc en conclure que ce truc ne revêt pas les vertus qui lui ont été dévolues par les grammairiens. Au contraire. Ceux qui s'en tirent le mieux ont sans doute appris à procéder autrement[76]. Simplement.

75 Ces conclusions rejoignent celles de Legros (1993) et de Legros et Roy (1995) qui, en analysant les verbalisations émises par 20 sujets seulement, ont repéré qu'aucune erreur d'ordre morphosyntaxique n'avait pu être corrigée à partir de rapprochements sémantiques semblables à ceux qui viennent d'être évoqués.

76 À ce sujet, voir, entre autres, Roy (1994), Roy et Biron (1991).

Les connaissances situationnelles. – La faible quantité de connaissances situationnelles, moins de 10 % des connaissances exprimées, illustre à quel point les problèmes ont été résolus, à bon ou à mauvais escient, sans que les sujets n'aient indiqué clairement le pourquoi de leur correction ou décision. Cependant, lorsque des éléments contextuels à l'appui de leur réflexion ont été explicités en référence, par exemple, à des notions ou à des classifications grammaticales, cela permet de comprendre les assises mêmes de leur savoir grammatical qui s'avèrent tantôt appropriées, tantôt inappropriées. Ces connaissances situationnelles vont au-delà des connaissances procédurales et elles conduisent, selon Tardif (1992a et 1992b) à faire appel à des classifications et à des catégories déjà établies ou à en développer.

Au moment de résoudre des problèmes de français grammatical, peu de sujets ont fait explicitement référence à un savoir grammatical généralement reconnu quand ils ont eu à décrire, dans son contexte, telle ou telle difficulté. Par exemple, nos données comportent peu de verbalisations qui, telles les verbalisations **064**, **067** et **070**, expriment clairement, directement, qu'il faut, dans ces contextes, écrire le verbe au subjonctif. Il en est ainsi des verbalisations **061**, **062**, **068** et **072** qui font référence à des indicateurs catégoriels tels «adjectif numéral», «marqueur de relation», «adverbe» et «anglicisme», ou qui expliciteent pourquoi tel mot doit, par exemple, porter une cédille (**060**), ne pas prendre de «e» (**069**), ou encore qui précisent pourquoi il convient d'utiliser tel signe de ponctuation dans tel contexte (**066**) et (**071**). Soulignons enfin que certains sujets ont exprimé des verbalisations-connaissances situationnelles qui placent leur réflexion grammaticale ou orthographique dans un contexte plus général; nous pensons ici à la verbalisation **060**, qui rappelle en quelque sorte l'usage de la cédille, et à la verbalisation **064**, qui met en relation plusieurs contextes comportant le même type de difficultés. D'une certaine manière, on débouche ici sur un élargissement des connaissances, ce qui est le signe d'une expertise certaine dans le domaine.

Toutefois, il n'en est pas toujours ainsi, car l'utilisation de termes qui manifestent une connaissance des catégories peut advenir en concomitance avec des connaissances déclaratives et/ou procédurales inappropriées. C'est ce que montre à plusieurs titres la verbalisation **074** : le sujet traite de subjonctif, mais sa réflexion qui prend appui sur un rappel de «règle erronée» et à courte vue, à savoir «qu'il faut un "que" devant un verbe au subjonctif», ne lui permet pas d'établir, comme l'aurait fait le recours à la substitution, que le verbe

«envoyiez» est ici utilisé au subjonctif. La verbalisation **077** illustre, d'une certaine manière, la situation inverse : le sujet recourt à la substitution pour établir la nécessité contextuelle d'une désinence en «-ions» – ce qui est le cas de la désinence de première personne du pluriel du subjonctif présent – mais il associe cette désinence à l'imparfait de l'indicatif, par ignorance sans doute.

En fait, les verbalisations-connaissances situationnelles inappropriées relevées au tableau 45 exemplifient les limites du savoir mal assimilé. Celui qui affirme la nécessité d'ajouter un «s» à «quatre» parce que c'est pluriel (**079**) n'a pas «retenu» les restrictions rattachées à la règle du pluriel; celui qui déclare que «envie» est le participe passé du verbe «envier» (**076**) compare sans doute mentalement, par exemple, les contextes «avait envie» et «avait appris» et, qui plus est, il fait preuve d'une certaine connaissance lexicale, le verbe «envier» paraissant plus recherché que le verbe «jalouser» ou «être jaloux»; celui qui «mettrait un "z" à sied» (**076**) effectue une régularisation désinentielle qui, nous le supposons, lui permet d'intégrer ce verbe à son propre savoir grammatical, car sa verbalisation allie seulement «vous sied» et non «cela vous sied» comme le mentionne le contexte, et ce, même si le sujet affirme que «sied» n'est pas un verbe et qu'il s'interroge de manière à déterminer si c'est un pronom ou un adverbe[77].

Ce type de réflexion découle, semble-t-il, de la non-connaissance du sens d'un mot – c'est le cas de «sied» – mais il provient aussi de la non-compréhension des différents éléments constitutifs d'un contexte, comme le montre le contenu de la verbalisation **088** (ce jeune manœuvre refuse...) : il s'agit ici d'un sujet faible qui, manifestement, connaît le verbe «manœuvrer» mais qui ignore l'existence du substantif «manœuvre»; il utilise en quelque sorte du savoir catégoriel établi *a priori* comme du savoir déclaratif, au lieu de passer par l'étape du savoir procédural, dont la substitution (ce jeune homme refuse...), qui lui permettrait de clarifier le rôle de «manœuvre» avant de le ranger dans la classe des verbes.

77 Il peut être utile de souligner ici que, mis à part le mot «pied» et ses dérivés, le français compte peu de mots qui se terminent par «ied». En revanche, la finale «ed», qui est fréquente en anglais, a conduit le sujet 021 à y voir un anglicisme, étant donné que «sied» correspond à une finale en «ed» du type «tested», «arrested», etc.

Une telle utilisation des catégories comme du savoir déclaratif n'a rien d'exceptionnel, au contraire. Et même si elle donne l'impression extérieure que le sujet manipule, disons convenablement, le métalangage, il n'en est rien. En réalité, ce vernis métalinguistique conduit à toutes sortes d'affirmations aberrantes dont il n'est pas aisé de saisir les origines. En effet, si l'on peut supposer que «lentement» (verbalisation **080**) est déclaré adjectif parce que le sujet aurait posé la question «comment?» et que «difficultés» (verbalisation **081**) est déclaré masculin pluriel soit parce que le sujet attribue au déterminant «aux» les valeurs masculin et pluriel (au garçon, aux garçons) oubliant que ce déterminant possède aussi les valeurs féminin et pluriel (à la fille, aux filles), soit parce que le sujet a intériorisé que les mots féminins se terminent par «e» muet, il nous semble impossible de suivre le déroulement logique de la verbalisation **087** dans laquelle le sujet pose la question «quoi?» et répond par un circonstant, puis affirme qu'il n'y a pas d'auxiliaire et conclut tout de même qu'il s'agit d'un participe passé. Dans ces circonstances, les connaissances «catégorielles» manipulées font poudre aux yeux et excèdent largement le savoir réel des sujets.

Pour terminer cette analyse des exemples de connaissances rapportées dans le tableau 45, mentionnons le cas des connaissances trop restreintes qui se situent à l'opposé des connaissances «poudre aux yeux». Les verbalisations **084** et **085** servent d'exemples. Le sujet 017 (verbalisation **084**) considère à tort le mot «instructions» comme un anglicisme (connaissance situationnelle) alors que le sujet 096 attribue à «soupière» une acception trop restrictive : «dans une soupière, c'est de la soupe, point final». En pratique, en français contemporain, «instruction» a le sens de «consigne, ordre, directive» (*Le Robert*, 1993) et une soupière est «un récipient large et profond [...] dans lequel on sert la soupe ou le potage» (*Idem*).

Voilà un aperçu des affirmations appropriées et des assertions inappropriées qui ont été verbalisées par nos sujets. Pour peu qu'on se donne la peine de chercher à comprendre si les connaissances inappropriées sont surtout l'apanage des sujets faibles, on sera étonné de constater que les connaissances inappropriées, non seulement les déclaratives et les procédurales mais aussi les situationnelles, se trouvent chez les sujets de tous les niveaux de maîtrise du français écrit; en témoigne la répartition des verbalisations inappropriées (dernier chiffre du code) relevées dans les tableaux 41, 43 et 45.

Conclusion

Cette incursion dans le domaine des connaissances grammaticales, tant déclaratives et procédurales que situationnelles, montre d'abord la fragilité du savoir grammatical sur lequel reposent les solutions qu'apportent à des problèmes de français écrit les sujets qui ont treize ans de formation. Et cette fragilité touche tous les types d'éléments grammaticaux évalués, tous les types de connaissances et les sujets de toutes les catégories.

Certes, il nous a été donné de relever des tendances considérées comme irréversibles à court terme du moins : les groupes de sujets à score élevé (les sujets de sciences exactes, les sujets de l'ordre universitaire et les filles) diffèrent de ceux des autres groupes surtout du fait qu'ils résolvent avec plus d'exactitude les problèmes de genre et de nombre et d'orthographe lexicale; l'écart intervariable relatif à la maîtrise du français écrit n'est pas aléatoire de sorte qu'il a pu être défini par rapport à l'utilisation des connaissances appropriées et des connaissances inappropriées puis séquencié selon la quantité de différences significatives intergroupes, ce qui a permis de faire ressortir que le groupe d'appartenance sexuelle arrive en deuxième lieu après le domaine de formation et qu'il précède le niveau de formation ainsi que les résultats de français (moyens-forts/moyens-faibles et forts/faibles) qui occupent les positions les plus éloignées de notre représentation en flèche.

Mais surtout, c'est l'examen de plusieurs verbalisations-connaissances qui a révélé la précarité des acquis qui résulte d'une appropriation du français écrit disséminée sur treize ans de formation et plus. Cette analyse des connaissances grammaticales qui reflètent habituellement le savoir enseigné, ce qui ne signifie pas nécessairement une appropriation profonde de ce même savoir, a mis en exergue nombre de déséquilibres entre les problèmes posés et les solutions que les sujets ont réussi à apporter. En effet, l'exercice de confrontation de leur propre savoir grammatical auquel les 162 sujets de notre échantillon se sont volontairement prêtés à haute voix s'avère des plus révélateurs, car les résultats obtenus s'apparentent d'une certaine manière à l'épopée, c'est-à-dire à un événement qui est passé du monde de la réalité à celui de la fiction.

En témoignent les nombreuses réflexions grammaticalement inexactes que nous avons relevées dans les verbalisations, et ce, quel que soit le groupe

d'appartenance des sujets. Les règles ne sont bien souvent que récitées hors contexte et partiellement rappelées. Les procédures, en particulier la substitution qui pourrait être un moyen efficace de résolution de problème de français grammatical, est mal utilisée, les sujets remplaçant habituellement un mot par du pareil au même (il demande que je cours/il demande que je marche) sans faire appel à une différenciation basée sur l'oral (il demande que je cours/il demande que je vienne); ce faisant, ils emploient un moyen qu'ils ne parviennent pas à adapter lorsque la situation contextuelle change (elle affirme que nous voyons cela/elle veut que nous voyions cela; elle affirme que nous partons/ elle veut que nous partions). Les questions dites identificatrices de groupes fonctionnels – qui devraient être bannies de l'enseignement grammatical du français – servent à toutes les sauces et, de ce fait, elles s'avèrent sans aucun doute, sur le plan historique, non seulement le truc le plus inutile, mais malheureusement le plus nuisible pour l'appropriation grammaticale du français écrit. Côtoie cela l'absence d'identification de ce qui relève du plan grammatical et de ce qui se situe sur le plan discursif, ce dont témoignent à nouveau les questions trucs et ce dont témoignent aussi les multiples accords en genre et en nombre qui ont été résolus par des justifications sémantiques du type «"front", ça ne prend jamais d'"s" parce que chaque personne n'en a qu'un».

Cette analyse met en évidence la nécessité didactique d'amener le sujet qui apprend à s'approprier l'objet d'apprentissage, en l'occurrence ici le savoir grammatical et orthographique, en se référant de façon consciente à son propre savoir antérieur, de manière à comprendre comment et pourquoi se développe un discours et comment et pourquoi, dans ce discours, doivent être transposés les indices de genre, de nombre, de personne, de temps, de mode, ... sans oublier, en bout de piste, la représentation graphique particulière à chaque mot.

CONCLUSION

Y a-t-il eu surprise au temps de la moisson? Pas vraiment. Si on se réfère aux considérations théoriques et didactiques mises en exergue lors de l'analyse des problèmes d'apprentissage de l'orthographe grammaticale, on récolte ce qu'on a semé: beaucoup de savoir déclaratif, une certaine dose de savoir procédural et rarement du savoir situationnel. Cette conclusion générale ne peut être comprise toutefois qu'en prenant en considération le difficile problème de l'adéquation entre réflexion et verbalisation métalinguistiques, comme l'ont rappelé Berthoud (1982) et, à sa suite, plusieurs autres chercheurs.

En ce sens, au terme de cette étude, il importe d'avoir constamment à l'esprit que les premiers obstacles auxquels se bute le chercheur désireux d'efforts pour circonscrire le savoir d'autrui sont les limites mêmes des verbalisations et de leurs contenus au regard de l'appropriation du savoir (d'une personne ou d'un groupe d'individus. Signalons ici en outre quatre éléments principaux: la quantité de verbalisations, leur exactitude, leur pertinence et leur degré de réussite par rapport à chacun des problèmes (résumé; de reprendre des analyses des résultats (chapitres 4 à 7) et c'est autour d'eux que nous structurons cette conclusion, résistant de ce fait à la tentation de synthèse conceptuelle.

La quantité de verbalisations se situe en relation inverse avec une bonne compréhension du problème à résoudre, en ce sens que ce sont habituellement les sujets les plus faibles qui verbalisent davantage que les sujets les plus forts; mais les verbalisations des plus faibles portent sur tout et sur rien, c'est-à-dire qu'elles montrent la difficulté qu'ils éprouvent de situer leur réflexion en lien direct avec des problèmes bien précis. En parallèle à cette démarche de tâtonnement caractéristique des faibles, on a constaté que les verbalisations des sujets forts s'avèrent moins nombreuses du fait que ceux-ci ciblent les problèmes avec plus de précision. Ceci signifie que, chez les sujets forts, antérieurement à la verbalisation, intervient, au niveau

métacognitif, la saisie du problème et que cette perception première de la difficulté à résoudre a tendance à demeurer au niveau épilinguistique. En un mot, quantité de verbalisations des sujets faibles semblent antérieures à l'identification du problème, ce qui correspond à une carence au niveau des connaissances métalinguistiques, alors que les sujets plus experts commencent à verbaliser au moment ou peu après l'identification du problème; c'est pourquoi leurs verbalisations, même si elles sont moins nombreuses, sont porteuses d'une meilleure performance. Cette observation se rattache à la manière répétitive (Bru, 1992, 1994) dont le savoir grammatical, en particulier, a été dispensé par l'enseignant et intégré par l'élève, ainsi que l'a fait remarquer Meirieu:

> Quand cela ne marche pas, on reprend les explications, plus longuement, de manière renouvelée, souvent en plus petits groupes, en augmentant le «travail personnel». Tout en grossit démesurément un dispositif qui a pourtant fait la preuve de son inefficacité. On fait rejouer de la même chanson, alors que c'est autre chose qu'il faudrait faire, on se fixe sur le contenu pour éviter de s'interroger sur le comment (Meirieu, 1992, p. 84).

Au moment de l'analyse, chaque verbalisation a été appréciée selon son exactitude interne, c'est-à-dire selon sa justesse ou sa véracité par rapport aux connaissances linguistiques (grammaticales, lexicales, etc.) admises généralement par la grammaire traditionnelle, connaissances que véhiculent entre autres l'enseignement primaire et secondaire. Il a fallu reconnaître ici que, même après treize ans de scolarité, les sujets, qu'ils soient forts ou faibles en français écrit, n'ont pas fait montre en ce domaine d'un savoir imposant. En effet, bien qu'elles aient été émises par des sujets qui avaient été formés au sein des Programmes d'études de français de 1980, et que ceux-ci préconisent une objectivation de la pratique, les verbalisations ont fait ressortir que les sujets arrivent certes à énoncer une certaine quantité de règles ou parties de règle, ou encore à recourir à un certain nombre de procédures grammaticales susceptibles de les mener à la résolution du problème traité... mais ce savoir et ce qui comporte plusieurs défaillances ne conduit nulle part; il ne paraît pas situé en relation avec une compréhension générale du système du français écrit: c'est un savoir qu'aucun écosystème grammatical ne rattache, semble-t-il, à la pratique discursive, ce dont a témoigné tout au long des quatre derniers chapitres le peu de verbalisations d'ordre grammatical émises en situation de rédaction. En un mot, il ressort souvent que le contenu grammatical d'une verbalisation puisse être exact

en lui-même, mais que ce contenu ne convienne pas à son contexte d'application, ce qui confirme la tendance des sujets, en particulier les faibles, à réciter machinalement du savoir sans en percevoir concrètement la relation avec le contexte.

Ainsi, par delà l'exactitude d'un savoir en soi se pose, pour les sujets, la question d'agencer à son contexte d'utilisation le contenu d'un savoir grammatical déclaré, et ce, de façon pertinente et dans une sorte de relation de cause à effet. En réalité, après trois ans de formation, un certain nombre de sujets disposent d'une quantité importante de solutions dont ils ne savent que faire; ils se retrouvent dans la situation d'un médecin qui connaîtrait beaucoup de remèdes mais qui serait incapable de diagnostiquer les maladies. De là ressort le danger de l'enseignement scolaire de la grammaire situé hors contexte et qui ne fait pas appel à la manipulation des éléments langagiers en présence. À titre de rappel illustratif, qu'il suffise de mentionner l'usage abusif des questions du type «qu'est-ce que?» ou «qui est-ce qui?» dont nous avons maintes fois montré les effets néfastes sur l'appropriation des relations grammaticales (Roy, 1983, 1992, 1994; Roy et Biron, 1991), parce qu'elles relèvent d'une part de l'explication de texte, non de la réflexion grammaticale, et, d'autre part, parce que les élèves y recourent à des fins qui n'ont rien à voir avec l'établissement de la relation entre un sujet et un verbe[78]. Cela remet en cause, il va sans dire, non seulement l'acquisition des savoirs linguistiques, mais également la gestion des savoirs linguistiques acquis par les scripteurs. Develay note à ce sujet que «l'enseignement insiste sur des critères de réussite formels de tâches, et pas suffisamment sur des critères de réussite fonctionnelle» (Develay, 1992, p. 121), et ce, même s'«il n'existe en général de la part de l'apprenant qu'une identification partielle des procédures et des critères de réussite de la tâche» (*Idem*). Autre exemple: poussés par une appropriation de l'orthographe basée essentiellement sur un apprentissage relié à des phénomènes observables en lecture, les faibles se servent de leurs propres erreurs d'écriture pour appuyer, comme en lecture, d'autres erreurs orthographiques (Simard, 1995). Il ne suffit donc pas de vérifier si le sujet sait faire, il faut encore tenter de s'assurer que le sujet sait pourquoi il fait telle chose ainsi.

78. Qu'il nous soit permis d'ajouter l'exemple suivant, formulé cette année par une étudiante de l'ordre universitaire à partir de l'expression «les jeunes québécoises». Après avoir dit: «Qui est-ce qui sont jeunes?», elle a répondu: «Ce sont les Québécoises, donc, je vais mettre une majuscule.» et elle a écrit: «(?) les jeunes Québécoises»

En fin de compte, après treize ans de formation, l'appropriation du savoir grammatical, à l'instar de celle de beaucoup d'autres savoirs, est celle de l'agir conscient, car c'est dans et à travers l'application contextuelle que se manifeste le savoir véritable, celui de l'expert. À l'encontre des faibles, les experts commencent par identifier ou par diagnostiquer les problèmes auxquels, bien souvent, ils remédient directement et sans plus: de là leur taux plus élevé de réussite malgré une quantité moindre de verbalisations. En revanche, quand leur diagnostic donne lieu à des verbalisations, celles-ci sont habituellement brèves et précises; elles correspondent, s'il y a lieu, à des connaissances situationnelles tantôt fondées sur du savoir grammatical scolaire (par exemple, «ça prend le subjonctif» dans «bien que Pierre fait»), tantôt exprimées en référence à une métaconnaissance de la langue («ça marche pas "pour préparer et voir au bon fonctionnement du congrès"»), etc. En général, de telles verbalisations sont immédiatement suivies du recours à une procédure de correction de l'erreur, comme la substitution de «fait» par «fasse» («bien que Pierre fasse»), la reformulation («pour préparer le congrès et voir à son bon fonctionnement»); elles peuvent être étayées à l'occasion, chez les experts, d'appuis théoriques d'ordre déclaratif simple («après "bien que", on met le subjonctif») ou appliquées aux éléments en présence («"préparer" exige un complément d'objet direct et "voir" un complément d'object indirect»). De là ressort que le savoir grammatical de l'expert fonctionne d'une certaine manière à l'inverse de celui du non-expert. En somme, pour l'expert, la stratégie de résolution d'un problème grammatical part de l'identification d'un problème, passe par l'application d'une ou de plusieurs procédures ou du recours à du savoir enseigné et aboutit à la solution; quant au non-expert, il a tendance à activer d'abord du savoir enseigné qu'il confronte aux divers éléments contextuels en présence, de sorte que, à la suite de nombreux tâtonnements, c'est un peu par hasard qu'il trouve à l'occasion la solution appropriée. Meirieu (1992, p. 63) indique à ce sujet que «la rationalité notionnelle est construite par le sujet de manière souvent inattendue».

Il suffirait donc d'inverser les processus pour que les non-experts deviennent experts. Hélas! cela n'est pas si simple, car sur quoi repose cette capacité des experts d'établir des diagnostics pertinents et pourquoi les non-experts n'arrivent-ils pas à appliquer à bon escient les connaissances grammaticales qu'ils ont emmagasinées en mémoire?

Cette étude n'a permis de répondre que partiellement à chacun des volets de cette question. En effet, si les verbalisations des experts renseignent sur la manière dont ils résolvent les problèmes grammaticaux et si elles font ressortir leur habileté à circonscrire les problèmes, elles n'apportent par ailleurs guère d'informations sur ce qui sous-tend la qualité même de ce diagnostic, car les connaissances grammaticales et les composantes métacognitives qui concourent et conduisent à l'établissement d'un diagnostic pertinent semblent être demeurées au niveau épilinguistique. On a pu constater toutefois à ce sujet que le rapport au savoir des experts et des non-experts diffère selon le contexte d'évaluation. En situation de contrainte corrective précise, les experts suivent plus respectueusement la consigne – ce qui implique une compréhension plus élevée des phénomènes grammaticaux à observer – alors que les moins experts cherchent de tout partout, récitent des règles, voire en inventent, à propos de tout et de rien dans leur quête de problèmes à résoudre. Après treize ans de formation, leurs stratégies principales sont celles du «battre/battu», du «c'est qui… qui» ou du «c'est quoi… qui», ou encore le recours aux valeurs sémantiques contextuelles, dont Lafontaine et Legros (1995) ont fait ressortir le peu d'efficacité et de pertinence dans la résolution de problèmes grammaticaux. Ainsi, les moins experts n'ont pas vraiment dépassé les stades du savoir déclaratif exprimé bien souvent sans lien véritable avec un objet d'apprentissage et de l'utilisation de procédures minimales dont ils ne perçoivent que vaguement les répercussions contextuelles. Quant aux experts, ils sont passés de l'apprentissage «scolaire» de stratégies à l'utilisation de stratégies placées en interrelation, ce qui leur permet de s'assurer de la convenance des solutions qu'ils apportent.

En définitive, ces conclusions rejoignent celles qui paraissent simultanément dans un numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation* intitulé *La maîtrise du français écrit aux ordres supérieurs d'enseignement* (Roy et Boudreau, 1995): elles font voir l'inefficacité de l'enseignement grammatical cloisonné et sans interrelations notionnelles qui a présidé à la formation des sujets qui ont contribué à cette étude; elles mettent également en évidence, comme l'ont aussi souligné si judicieusement Fayol et Monteil (1994), qu'il y aurait lieu de développer l'acquisition de stratégies de résolution de problèmes grammaticaux et qu'il importerait de soulever la question de leur enseignement, non seulement au regard d'un champ

de connaissances en particulier, comme c'est le cas du savoir grammatical, mais en relation avec une formation globale de l'apprenant. Ce faisant, l'appropriation du savoir grammatical inclurait sa propre part du transfert des connaissances.

Bibliographie

ANGER-MAHEUX, J. (1985)

Choix orthographiques de dysorthographiques. *Pratiques*, 46, 61-78.

ASSELIN, C. et McLAUGHLIN, A. (1989)

Apprentissage de la grammaire du français écrit. Longueuil : Behaka.

ASSELIN, C. et McLAUGHLIN, A. (1992)

Les erreurs linguistiques rencontrées dans les écrits des étudiants universitaires : analyse et conséquences. *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, 14(1), 13-30.

BARIBEAU, C. (1990)

La relation des enseignants aux attributs de leur tâche : une approche de leur motivation. *In* G.-R. Roy (éd.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation - Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada* (p. 115-118). Sherbrooke : Éditions du CRP.

BAUMER, B. et DE CAROUFEL, J. (1991)

Compétence en rédaction à l'université. Communication au 3e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada. Ottawa.

BARIBEAU, C. (1991)

La relation des enseignants aux attributs de leur tâche : une approche à leur motivation. *Revue des sciences de l'éducation*, XVII(1), 115-129.

BELZILE, G. (1992)

Guide pratique des homophones. Montréal : Expo.

BERTHOUD, A.-C. (1982)

Sur la relative fiabilité du discours métalinguistique des apprenants. *Encrages*, 8-9, 139-142.

BIBEAU, G., DOUCET, L., POIRIER, J.-C. et VERMETTE, M. (1975)

Enquête sur le français écrit dans les cégeps. Montréal : Collège de Maisonneuve.

BOIVIN, H., LAFONTAINE, L. et ROY, G.-R. (1987-1991)

Rapport sur l'administration du Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe (2 rapports par année). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

BOUDREAU, G. (1991).
Écrire devant les élèves ou l'enseignante modèle-scripteure. *Vie pédagogique, 73*, 44-47.

BOUDREAU, G. (1992).
Les processus cognitifs en production de textes au postsecondaire. *In* G.-R. Roy, L. Lafontaine, G. Boudreau et R. Viau (éd.), *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités* (p. 109-155). Sherbrooke : Éditions du CRP.

BOUDREAU, G. (à paraître).
Production de textes et processus cognitifs au postsecondaire.

BOUTET, J. (1988).
Un acteur négligé, l'apprenant. *Le français d'aujourd'hui, 83*, 35-40.

BOUTET, J., GAUTHIER, F. et SAINT-PIERRE, M. (1985).
Activité et discours métalinguistique d'enfants de 6 à 12 ans en dehors de la classe de grammaire. *Revue française de pédagogie, 71*, 13-16.

BOUTET, J. et GAUTHIER, F. et SAINT-PIERRE, M. (1983).
Savoir dire sur la phrase. *Archives de psychologie, 51*, 205-228.

BROSSARD, M. ET LAMBELIN, G. (1985).
Problèmes posés sur l'acquisition de quelques notions grammaticales. *Revue française de pédagogie, 71*, 23-38.

BROWN, A.H. (1978).
Knowing when, when and how to remember : A problem of metacognition. Cité par Noël, B. (1991). *La métacognition.* Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

BUREAU, C. (1985).
Le français écrit au secondaire. Québec : Office de la langue française.

BUREAU, C. (1976).
Rapport d'enquête sur la qualité du français écrit des étudiants de la Faculté des lettres de l'Université Laval. Sainte-Foy : Université Laval.

CAMBRON, A.-M. (en cours).
Résoudre des problèmes de conjugaison au postsecondaire. Mémoire de maîtrise. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

CATACH, N. et CHARMEUX, E. (1985).
Convergences dans le champ de l'orthographe. *Pratiques, 46*, 7-23.

CLAMAGERAN, S., GRENIER, M. et ROY, R. L. (1989).
Le français apprivoisé. Sainte-Foy : Faculté des lettres, Université Laval.

CULIOLI, A. (1968).
La formalisation en linguistique. *Cahiers pour l'analyse*, 9, 106-118.

DEBEURME, G. (1989).
Identification de stratégies utilisées par des lecteurs-scripteurs adultes, en formation des maîtres, placés en situation de correction de textes courants. Thèse de maîtrise. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

DESCHÊNES, A.-J. (1988).
La compréhension et la production de textes. Québec: Presses de l'Université du Québec.

DESSAINTES, M. (1971).
Recherche linguistique et enseignement. Gembloux : Duculot.

DEVELAY, M. (1992).
De l'apprentissage à l'enseignement. Paris: ESF.

FAYOL, M. et MONTEIL, J.-M. (1994).
Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies. *Enjeux*, 32, 91-110.

FOURNIER, C. et LAVEAULT, D. (1994).
Liens entre anticipation, autoévaluation et le résultat à un examen de rendement scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(3), 427-442.

GAGNÉ, E.D. (1985).
The cognitive psychology of school learning. Boston (MA) : Little, Brown and Co.

GENOUVRIER, É. ET PEYTARD, J. (1970).
Linguistique et enseignement du français. Paris : Larousse.

GOBBE, R. (1988).
Notes pour l'étude des circonstancielles. *Enjeux*, 15, 48-62.

GOMBERT, J. É. (1990).
Le développement métalinguistique. Paris : Presses universitaires de France.

GOSSELIN, M., GIRARD, M. et SIMARD, C. (1981).
Cinq opérations linguistiques. Montréal/Québec: Éditions Ville-Marie/Publications du ppmf Laval.

GRAVES, D.H. (1983).
Writing : Children and teachers at work. Exeter (NH): Heinemann Educational Books.

GUION, J. (1974).
L'institution orthographe. À quoi sert l'orthographe? À quoi sert son enseignement? Paris: Le Centurion.

HAYES, J.R. et FLOWER, L.S. (1983).

A cognitive model of the writing process in adults. Carnegie-Mellon University. Pittsburgh (PA), National Institute of Education (éd.), Washington (DC).

HUMES, A. (1983).

Research on comparing process. Cité par Gombert, J. É. (1990), *Le développement métalinguistique*. Paris : Presse universitaires de France.

JONNAERT, PH. ET LAVEAULT, D. (1994).

Évaluation de la familiarité de la tâche: quelle confiance accorder à la perception de l'élève? *Revue des sciences de l'éducation, XX*(2), 271-291.

LAFONTAINE, D. (1988).

Des exercices grammaticaux prématurés, délivrez-nous! *Enjeux, 15*, 7-28.

LAFONTAINE, L. et LEGROS, C. (1995).

Profils linguistiques, cognitifs et motivationnels d'étudiants du postsecondaire faibles en français écrit. *In* G.-R. Roy et G. Boudreau (éd.), *La maîtrise du français aux ordres supérieurs d'enseignement* – Numéro thématique de la Revue des sciences de l'éducation, *XXI*(1), 119-144.

LAURENCE, J.-M. (1957).

Grammaire française. Montréal : Centre de psychologie et de pédagogie.

LEBRUN, M. (1990).

Le développement d'habiletés en lecture au secondaire par le recours à des stratégies de métaquestionnement. *In* G.-R. Roy (éd.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation — Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada* (p. 507-515). Sherbrooke : Éditions du CRP.

LECAVALIER, J., PRÉFONTAINE, CL. et BRASSARD, A. (1992).

Les parcours stratégiques en lecture/écriture au collégial. *In* Cl. Préfontaine et M. Lebrun (éd.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage* (p. 47-66). Montréal : Éditions Logiques.

LEGROS, C. (1993).

Analyse des raisonnements métalinguistiques d'étudiants des ordres postsecondaires en situation de repérage d'erreurs d'accords de genre et de nombre. Thèse de maîtrise. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

LEGROS, C. (en préparation).

Analyse des connaissances des étudiants du postsecondaire en français écrit à travers leurs discours métalinguistique et métatextuel. Thèse de doctorat. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

LEGROS, C. ET ROY, G.-R. (1995).

Du discours métalinguistique tenu par des étudiants du postsecondaire relativement aux accords en genre et ene nombre. *Cahiers de la recherche en éducation, 2*(2).

Legros, G. (1988).
Portrait et phrase complexe : problèmes de réécriture et de grammaire au 1er degré. *Enjeux*, *15*, 63-80.

Lens, W. et Decruyenaere, M. (1991).
Motivation and de-motivation in secondary education : Student characteristics. *Learning and Instruction*, *1*, 145-159.

Lépine, F. (1995).
Bilan des tests de français à l'admission aux universités québécoises (1987-1994). *In* G.-R. Roy et G. Boudreau (éd.), *La maîtrise du français aux ordres supérieurs d'enseignement* – Numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation*, *XXI*(1), 15-34.

Lépine, G. (1991).
Les tests de français du Mess : "Oui ... mais ..." répond la Cap. *Décibelplus*, *3*, octobre 1991.

Mahieu-Marneffe, M. (1988).
Temps et textes : constats et perspectives. *Enjeux*, *15*, 81-111.

Mareschal, R., Boudon, P. et Lapierre, J. (1973).
La motivation des enseignants et des étudiants francophones face à la situation linguistique au Québec. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Mas, M. (1985).
Et si les enfants avaient une certaine idée de la phrase. *Revue française de pédagogie*, *71*, 17-22.

McNicoll, L. et Roy, G.-R. (1989).
La pédagogie du brouillon. Sherbrooke : Éditions du CRP.

McNicoll, L. et Roy, G.-R. (1985).
Pronoms et variations orales : deux outils pour l'écrit. Sherbrooke: Publications du ppmf, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Meirieu, P. (1992, 2e édition).
Apprendre... oui, mais comment. Paris: ESF.

Moffet, J.-D. (1992).
Développer la conscience d'écrire – Vers un modèle d'enseignement intégré et d'aide à la rédaction au collégial. *In* Cl. Préfontaine et M. Lebrun (éd.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage* (p. 83-103). Montréal: Éditions Logiques.

Moffet, J.-D. (1995).
Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial. *In* G.-R. Roy et G. Boudreau (éd.), *La maîtrise du français aux ordres supérieurs d'enseignement* – Numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(1), 93-118.

Montballin, M., van der Brempt, M. et Ledros, G. (1995).
Maîtriser le français écrit à l'université: un simple problème de langue? *In* G.-R. Roy et G. Boudreau (éd.), *La maîtrise du français aux ordres supérieurs d'enseignement* – Numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(1), 57-72.

Muller, C. (1968).
Initiation à la statistique linguistique. Paris : Larousse.

Noël, B. (1991).
La métacognition. Bruxelles : De Boeck-Wesmaël.

Nold, E.W. (1981).
Revising. Cité par Gombert, J. E. (1990), *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses universitaires de France.

Othenin-Girard, C. et de Weck, G. (1988).
Et si le savoir grammatical ne reflétait pas seulement l'enseignement reçu? *Le français d'aujourd'hui*, 83, 53-60.

Pagé, M. (1990).
Progrès des sciences du langage utilisables en didactique de la langue maternelle. *In* G. Gagné, M. Pagé et E. Tarrab (éd.), *Didactique des langues maternelles – Questions actuelles dans différentes régions du monde* (p. 129-151). Bruxelles : De Boeck-Wesmaël.

Radin, N. (1981).
The role of the father in cognitive, academic, and intellectual development. *In* M. E. Lamb (éd.), *The role of the father in child development* (2e éd.) (p. 379-428). New York (NY) : John Wiley and Sons.

Reuter, Y. (1985).
Pour une autre pratique de l'erreur. *Pratiques*, 44, 117-126.

Reuter, Y. (1985).
Améliorer l'orthographe au collège. *Pratiques*, 46, 51-66.

Richer, E. (1965).
Grammaire française pour notre temps. Paris : Desclée de Brouwer.

Rivard, C. (1991).
Les décrocheurs scolaires. Montréal : HMH.

Rondal, J. A. et Cession, A. (1987).
Psycholinguistique développementale et enseignement de la langue maternelle : un dialogue encore à construire! Pédagogie de la langue maternelle, 2(2), 14-21.

Roy, G.-R. (1977).
Contribution à l'analyse du syntagme verbal – Étude morphosyntaxique et statistique des coverbes. Paris/Québec : Klincksieck/Les Presses de l'Université Laval.

Roy, G.-R. (1983).
Grammaire et besoins du scripteur. *Liaisons*, 7(2), 24-27.

Roy, G.-R. (1986).
Les Sovac en action, une approche simplifiée en orthographe grammaticale. *Liaisons*, 10(3), 25-29.

Roy, G.-R. (1989).
Le Tomao, un instrument d'évaluation de la maîtrise du français écrit. *In* M. Savard et H. Laberge (éd.), *Actes du colloque «Le français en tête»* (p. 178-188). Québec : CEQ/AQPF.

Roy, G.-R. (1989).
Maîtrise du français écrit aux ordres collégial et universitaire (Programme de recherche subventionné par le Fonds Fcar). Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Roy, G.-R. (1992).
Répercussions fâcheuses de certaines interférences lecture ↔ écriture en enseignement et en apprentissage du français écrit. *In* Cl. Préfontaine et M. Lebrun (éd.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage* (p. 31-46). Montréal : Éditions Logiques.

Roy, G.-R. (1994).
Du psittacisme grammatical à une compréhension systémique du français écrit. *In* Cl. Préfontaine et G. Fortier (éd.), *Enseigner la grammaire – Pour qui? Pourquoi? Comment?* (p. 58-66). Montréal: Éditions Logiques.

Roy, G.-R. (1995).
Résolution de problèmes d'ordre syntaxique par des étudiants du postsecondaire. *In* G.-R. Roy et G. Boudreau (éd.), *La maîtrise du français aux ordres supérieurs d'enseignement – Numéro thématique de la Revue des sciences de l'éducation*, XXI(1), 167-195.

Roy, G.-R. et Biron, H. (1991).
S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche donneur → receveur. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Roy, G.-R. et Boudreau, G. (éd.) (1995).
La maîtrise du français écrit aux ordres supérieurs d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation, numéro thématique*, XXI(1).

Roy, G.-R. et Lafontaine, L. (1990).
La maîtrise du français à l'université. *In* G.-R. Roy (éd.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation — Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada* (p. 533-550). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Roy, G.-R. et Lafontaine, L. (1992).
Étude de la maîtrise du français écrit à l'université. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Roy, G.-R. et Lafontaine, L. (1993).
Analyse des verbalisations émises par des étudiants universitaires en situation de résolution de problèmes de français écrit. Communication donnée lors du 61e congrès de l'Acfas tenu en mai, à Rimouski.

Roy, G.-R., Boudreau, G., Viau, R. et Lafontaine, L. (1993).
Analyse de cas problèmes en maîtrise du français écrit aux ordres d'enseignement collégial et universitaire. *In* L.-G. Bordeleau, M. Brabant, B. Cazabon, F. Desjardins et R. LeBlanc (éd.), *Libérer la recherche en éducation – Actes du 3e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada* (p. 85-101). Ottawa: Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.

Roy, G.-R., Lafontaine, L., Boudreau, G. et Viau, R. (1992).
Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités. Sherbrooke : Éditions du CRP [épuisé].

Saint-Pierre, L. (1994).
La métacognition, qu'en est-il? *Revue des sciences de l'éducation*, XX(3), 529-545.

Simard, C. (1992).
Acquisition de connaissances et habiletés langagières (Propos recueillis par E. Tran). *Québec français*, *84*, 48-50.

Simard, C. (1995).
L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires. *In* G.-R. Roy et G. Boudreau (éd.), *La maîtrise du français aux ordres supérieurs d'enseignement* – Numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(1), 145-166.

Sprenger-Charolles, L. (1987a).
Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage (première partie). *Mother Tongue Education Bulletin Pédagogie de la langue maternelle*, *2*(1), 1-13.

Sprenger-Charolles, L. (1987b).
Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage (deuxième partie). *Mother Tongue Education Bulletin Pédagogie de la langue maternelle*, *2*(2), 1-13.

STRÉVENART, A. (1990).
PAREX, du mot à la phrase. Montréal : Modulo.

STRÉVENART, A. (1991).
PIFEN (parcours individuel de français écrit normatif). Montréal : Digec.

TARDIF, J. (1992a).
Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Éditions Logiques.

TARDIF, J. (1992b).
Intervenir sur des stratégies cognitives transférables en lecture. *Vie pédagogique*, 77, 29-33.

THIBERT, M. et MAREUIL, A. (1991).
Grammaire du français actuel. Montréal : Centre éducatif et culturel.

TROESTLER, P.-P. (1978).
Orthographe professionnelle : essai de typologie des fautes. Jonquière: Cégep de Jonquière.

TOCHON, F. V. (1991).
L'enseignement stratégique. Toulouse : Éditions universitaires du Sud.

TOURNEUR, Y. (1975).
Effets des objectifs dans l'apprentissage. Étude expérimentale. Cité par Jonnaert, Ph. et Laveault, D. (1994), Évaluation de la familiarité de la tâche: quelle confiance accorder à la perception de l'élève? *Revue des sciences de l'éducation*, XX(2), 271-291

VIAU, R. (à paraître).
La motivation au regard du français écrit chez les étudiants du postsecondaire.

——. *Égapo*. Ottawa : Collège Algonquin.

——. *O-tholex*. Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Sherbrooke.

——. (1979). *Programme d'études de français*. Québec : Ministère de l'Éducation.

——. (1990). *Statistiques sur l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation.

ANNEXE I

150 VOLONTAIRES RECHERCHÉS

Une équipe de la Faculté d'éducation est à la recherche de 150 étudiantes et étudiants volontaires provenant de toutes les facultés pour participer à la réalisation d'un projet qui porte sur **L'AMÉLIORATION DU FRANÇAIS ÉCRIT AUX ORDRES COLLÉGIAL ET UNIVERSITAIRE.** Cette équipe étudie comment chacun s'y prend spontanément pour résoudre divers types de problèmes de français écrit.

La participation demandée exigera environ trois heures de collaboration; elle consistera en trois rencontres, espacées dans le temps, avec un membre du groupe de recherche. Chaque rencontre, qui se déroulera sous forme d'entrevue et qui durera environ une heure, portera sur un aspect précis de la maîtrise du français écrit, aspect qui vous sera clairement présenté au début de chaque entretien.

Les volontaires recherchés doivent avoir obtenu au 7U/RBO un résultat inférieur à 47 % ou un résultat supérieur à 57 %; ils acceptent aussi de se rendre disponibles pour participer aux trois rencontres prévues.

En contrepartie, l'équipe de recherche s'engage à remettre à chacun un rapport succinct de ses caractéristiques relatives à la maîtrise du français écrit et, d'autre part, à respecter la confidentialité des données recueillies.

Aux volontaires, prière de **communiquer vos coordonnées** en téléphonant à Mme **Monique LeBrun (821-7404)** de la Faculté d'éducation ou en lui expédiant, rempli, le coupon-réponse suivant :

Nom : ____________	Prénom : ____________
Faculté : ____________	Département : ____________
Téléphone – rés. : ____________	autre : ____________

L'équipe remercie à l'avance tous ceux et celles qui faciliteront le bon déroulement de cette recherche qui vise à résoudre des problèmes d'apprentissage du français écrit.

Gérard-Raymond Roy, chercheur principal

ANNEXE 2

Questionnaire sur la maîtrise du français écrit

Chère étudiante et cher étudiant volontaire,

Je vous remercie d'avoir répondu à notre appel récent et de nous consacrer le temps nécessaire à la poursuite de cette recherche.

La présente rencontre vise à nous permettre de comprendre comment vous vous y prenez pour résoudre des problèmes de français écrit.

À cette fin, nous vous demandons de toujours dire à haute voix comment vous procédez tout au long du questionnaire suivant.

Merci de votre collaboration,

Gérard-Raymond Roy
responsable de la recherche
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Espace réservé à l'équipe de recherche

NÉ				SE	F	M	OR	U	C	FO	S	H	RT	P	M	E

© 1er trimestre 1990 — ROLABOVI

CONSIGNE

Chacun des 25 items ci-après comprend quatre phrases réparties en a), b), c) et d), dont une seule contient une erreur; **dites à haute voix ce que vous faites pour la repérer et la corriger.**

> Cette section porte sur la syntaxe (concordance des temps, choix du relatif, de la conjonction, de la préposition, de la négation).

N'oubliez pas de vous exprimer à haute voix.			%R	IB
1.	a)	C'est à vous que je parle et ce que j'ai à vous dire est important!	32	76
	b)	La ville où j'habite se trouve à proximité des grands axes routiers.	46	79
	c)	Maintenant Anne sait ce qu'elle a besoin pour sa nouvelle librairie.		
	d)	Malgré sa situation financière difficile, on lui a toujours refusé les privilèges qu'il réclamait.		
2.	a)	Si c'est cela votre opinion, pourquoi ne pas l'exprimer clairement?	20	78
	b)	À la vue de l'inondation qui augmentait toujours, chacun se retira.	30	75
	c)	Bien que Pierre fait des efforts, il n'arrivera pas à terminer le semestre.		
	d)	Je savais que ces fruits seraient savoureux : ils viennent d'être livrés.		
3.	a)	Le douanier n'a pas le moindre doute : ce passeport est faux.	42	71
	b)	La théorie de la relativité a profondément marqué la science moderne.	42	68
	c)	Le comité organisateur a informé les villageois que le pique-nique annuel aurait lieu en août.		
	d)	M^{me} Lebrun siège sur le comité des relations de travail depuis un an.		
4.	a)	Je vous avais prévenu, mais vous avez préféré agir selon votre intuition.	32	74
	b)	Le spectacle du ventriloque fascinait les passants qui s'avançaient lentement.	35	71
	c)	Nous mettons sur pied un comité pour préparer et voir au bon fonctionnement du congrès.		
	d)	Procurez-vous les meilleurs billets; ainsi, vous pourrez voir de près les marionnettes.		

> Cette section porte sur le vocabulaire (un ou plus d'un mot mal utilisé).

N'oubliez pas de vous exprimer à haute voix.

			%R	IB
5.	a)	L'opinion publique est sensibilisée aux difficultés que rencontrent les handicapés.	52	69
	b)	Ce cardiologue compétent affirme que le vieillard ne reverra jamais ses proches.	67	62
	c)	L'expérience à laquelle Marc avait collaboré s'est avérée un franc succès.		
	d)	Le convalescent a dormi toute la matinée; donc par conséquent le médecin n'a pu le rencontrer.		

6. a)	Cessez de chuchoter si vous voulez comprendre les instructions!	30	76
b)	Votre peu de disponibilité vous contraint à recevoir des clients le samedi.	45	73
c)	Le travail comporte trois stages : la préparation, l'observation et la rédaction.		
d)	L'expérimentation exigera deux mois de travail en milieu scolaire.		
7. a)	Hélène souleva le couvert de la soupière où mijotait le potage.	34	74
b)	Le panda est un mammifère qui vit dans les forêts de l'Himalaya.	43	75
c)	Ces institutions participent à un programme d'échanges linguistiques.		
d)	Ce jeune manœuvre refuse de s'astreindre aux tâches dégradantes.		
8. a)	À la veille de son départ, Pauline vérifiait à nouveau son passeport.	23	67
b)	L'attentat terroriste survenu la semaine dernière a semé l'effroi.	34	72
c)	Trois sauveteurs qualifiés viennent en aide aux victimes du séisme.		
d)	Les touristes devaient séjourner à quelques kilomètres de l'aréoport.		

Cette section porte sur la conjugaison (accord et morphologie du verbe).

N'oubliez pas de vous exprimer *à haute voix*.

9. a)	C'est à vous que j'enverrai les résultats définitifs.	41	75
b)	Hier matin, tu m'as surpris par tes réponses justes et précises.	57	70
c)	Les journalistes nous demanderons nos opinions sur le nouveau budget.		
d)	Le prix des marchandises leur indique les surplus non écoulés.		
10. a)	Qu'importe si les crocodiles versent des larmes chaque fois que s'ouvre leur gueule!	42	61
b)	C'est dans vos yeux que transparaissait cette bonté infinie.	61	72
c)	La misère à laquelle le réduisait ses dépenses le rendait piteux.		
d)	C'est une dissension probable au sein du parti que leur laisse entrevoir le chef de l'État.		
11. a)	Le mépris, non les bontés, empoisonnerait son cœur durci d'orgueil.	26	89
b)	Faites que j'amène la foi là où règnent le doute et l'angoisse.	40	82
c)	Tout, les textes, les citations, les notes, devront être repris.		
d)	Toi l'épicurien, moi la stoïcienne ne partageons pas la même doctrine.		
12. a)	Richard avait envie que nous voyions à emménager dès que possible.	32	72
b)	Avant que Paul ne distrait ses camarades, les poules auront des dents.	29	80
c)	Quoique vous leur envoyiez des vivres, ces réfugiés resteront dans un piteux état.		
d)	Je préfère que nous placions ce tréteau dans un coin de ce local.		
13. a)	Le club des Pieds légers projette d'escalader la falaise du mont Saint-Pierre.	22	74
b)	La production industrielle s'accroît proportionnellement à la demande des biens sur le marché.	43	67
c)	L'opposition officielle exagérera la portée de cette hausse du taux d'imposition.		
d)	Certains pilotes ne songaient nullement aux conséquences d'une explosion.		

Cette section porte sur l'accord du participe passé.

N'oubliez pas de vous exprimer à haute voix.

14. a)	La popularité du vaudeville a cessée vers la fin du XIXe siècle.	50	74

14. a) La popularité du vaudeville a cessée vers la fin du XIXe siècle. 50 74
b) La moitié de la surface du globe a été cartographiée avec précision. 73 67
c) Les théories échafaudées à ce sujet sont exclues de la recherche.
d) La tradition «femmes et enfants d'abord» a sauvé bien des vies depuis le naufrage de 1852.

15. a) En août 1958, deux sous-marins atomiques ont réussi à explorer en plongée la zone du pôle Nord. 37 72
b) Cette montée les aura faits changer d'idée, ces alpinistes intrépides. 53 73
c) Voici les agents éducateurs que nous avons recrutés pour vos écoles.
d) Trop de biens matériels pourrait être considéré comme la source de vos ennuis.

16. a) Le vingt de ce mois, les planètes Mars et Saturne devraient être levées au coucher du soleil. 19 72
b) Les auteurs applaudis se sont rendus compte de leur popularité. 39 70
c) Jusqu'au XIIe siècle, les animaux domestiques ont erré sans entraves dans les rues.
d) Mais que d'histoires invraisemblables, n'a-t-on pas déjà racontées!

17. a) Que de vies j'ai vues gâchées par des abus de toutes sortes! 19 67
b) Des ennuis, il leur en est arrivés plusieurs au cours de ce montage. 30 71
c) Les évadés furent condamnés à perpétuité en raison d'un assassinat.
d) Les jours m'ont semblé d'une longueur infinie sans ta présence.

Cette section porte sur l'accord de l'adjectif, de l'adverbe, du nom ou du pronom.

N'oubliez pas de vous exprimer à haute voix.

18. a) New York, avec ses édifices colosseaux, me fait très peur. 50 71
b) Cette marmelade possède une saveur trop amer au goût. 60 71
c) Cette compétitrice se prépare aux épreuves automnales d'athlétisme.
d) Quelles éreintantes, fatigantes, harassantes et excédantes journées!

19. a) Tous quatre parlaient l'allemand et le russe. 47 72
b) À quelque huit pieds de nous gisait par terre une hirondelle blessée. 56 67
c) Trois journées et dernier de route pour aller à Vancouver, c'est long?
d) Je vous avais prévenu de ne pas sortir tête nue.

20. a) La vendeuse offrait, en solde, ces horribles sacs de voyage beige. 38 79
b) Cette chemise de nuit rose clair vous sied à ravir! 37 69
c) Les jaunes pâles conviennent aux teints basanés.
d) On ne voit plus de ces anciens feutres gris ou noisette.

21. a) Cette piste de course mesure trois milles mètres de longueur. 34 77
    b) Il y a eu deux cent trois cas de divorce au Québec, le mois dernier. 51 73
    c) En l'an mil quatre-vingt, on ne parlait guère de la condition féminine.
    d) Cinquante-sept milliards d'étoiles apparaissent chaque soir.

Cette section porte sur l'orthographe d'usage.

N'oubliez pas de vous exprimer à haute voix.

22. a) Chaque jour, son métier l'oblige à côtoyer le danger. 26 80
    b) Comment ne pas aimer une chatte si gracieuse? 38 73
    c) Il a fallu travailler fort pour reboiser ce coteau.
    d) C'est grâce à sa persévérance que Pierre a pu réussir.

23. a) Le scénario du film Papillon suit d'assez près l'œuvre du même nom. 33 76
    b) Voici le shéma de la circulation sanguine. 57 71
    c) Les haltères aident à développer la force musculaire.
    d) L'aorte est l'artère qui naît du ventricule gauche du cœur.

24. a) La crise du pétrole oblige le Mexique à ralentir sa croissance. 48 73
    b) C'est au Maroc que tu as acheté ces pantoufles en peau de chèvre. 48 71
    c) Les ambulanciers ont vite installé le blessé sur un brancard.
    d) Ce doit être l'humidité qui a fait boursouflé ce papier peint.

25. a) La chair de ce poisson est tout à fait délectable. 38 71
    b) Ce film d'horreur me donne la chaire de poule. 58 72
    c) Ses affaires sont dans un chaos épouvantable.
    d) Les passagers somnolaient, ballottés par les cahots de l'autobus.

CORRECTION DE TEXTES

Entourer à gauche et corriger à droite, comme dans l'exemple suivant, les erreurs de français écrit (orthographe d'usage, accords grammaticaux, ponctuation, vocabulaire, syntaxe) contenues dans les textes suivants.

EXEMPLE

Si ça vous intéresse inscrivez-vous dès	(,)	
aujourd'hui et verser un accompte de	versez	acompte
vingt cinq dollars lors de la remise de	vingt-cinq	
votre fiche de pré-inscription.	préinscription	

1er TEXTE

N'oubliez pas de vous exprimer à haute voix.

Le consommateur de l'an 2000

«Magasinez, comparez, posez des questions.» C'est souvent à cela que se résume les conseils donnés par les défenseurs du consommateur. Mais les temps ont changé; les gens se sont rendus compte qu'on magasine beaucoup moins.

Le consommateur est de plus en plus instruit et intéressé à l'économie; il a de besoin d'activités culturels et d'aliments exotiques, il essaie de nouveaux produits, se préoccupe de leurs effets sur la santé. Il évite et se méfie de la publicité tape-à-l'œil, il y en a trop eue dans les années antérieures. En somme, le centre commercial de banlieue n'est plus son habitat naturel.

2e TEXTE

N'oubliez pas de vous exprimer à haute voix.

Qu'est-ce que le workout?

Tant qu'à moi le workout est un mode de conditionnement physique agréable et efficace; qui implique un minimum d'intensité de la part des participants, quelque soit leur forme physique. À l'intérieur d'une même séance, on retrouve quatre types d'exercices dirigés par des moniteurs : échauffement, aréobique, musculation et souplesse, qui garantissent le retour au calme. Des centaines de personnes déjà ont pus faire du workout; pourquoi pas toi. Je t'invites donc à m'appeler sans tarder pour t'inscrire à la prochaine scéance de conditionnement.

3e TEXTE

N'oubliez pas de vous exprimer à haute voix.

Apprendre une langue, ce n'est pas chinois

Saviez-vous qu'on parle plus de quatres mille langues sur la terre et dont une douzaine est parlée par deux milliards d'humains.

Tout, la prononciation, la lecture, l'écriture, sont sources de difficulté dans chaque langue. Il faut donc être motivé et décidé de faire l'effort pour apprendre une langue et ne pas se laisser découragé trop facilement. pour assimiler toute langue étrangère, il existent différentes méthodes d'apprentissage. Bien que chacune des méthodes suggérées puissent être valable, il s'agit pour le client de déterminer ce qu'il lui convient le mieux et de rencontrer un professeur compétent.

4e TEXTE

N'oubliez pas de vous exprimer à haute voix.

Le dépérissement de la forêt feuillue

La forêt n'a plus toutes ses couleurs d'antan les feuilles jaunes, oranges et rouge vif de l'automne font place aujourd'hui aux teintes tout grisâtres. Un grand nombre d'espèces d'arbres sont affecté par le dépérissement, tant en Amérique du Nord qu'en Europe, il va s'en dire.

L'ozone, un gas toxique pour les plantes, en serait l'un des premiers responsables. Celui-ci est produit par l'action de la lumière sur les polluants atmosphériques provenant des autos et des centrales termiques.

Ce poluant altère le cycle nutritionnel des arbres et, ainsi donc, modifiera le fonctionnement de l'écosystème.

ANNEXE 3

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figure 1	Écarts, selon les résultats de français, séparant les sujets en correction de textes (CT) et en rédaction (RÉ)	116
Figure 2	Comparaison des résultats moyens IE aux résultats moyens RÉ	117
Tableau 1	Moyenne et écart type obtenus au *Turbo* par chaque sous-groupe de l'échantillon	63
Tableau 2	Répartition des sujets selon leur degré de maîtrise du français écrit	64
Tableau 3	Indice de Blacke et taux moyen de réussite pour chaque section de la partie «identification d'erreurs» du mini-turbo	66
Tableau 4	Extrait du mini-turbo (partie «identification d'erreurs»)	67
Tableau 5	Extrait du mini-turbo (partie «correction de textes»)	70
Tableau 6	Exemples de contenus linguistiques évalués	76
Tableau 7	Critères et barème d'évaluation de la rédaction	76
Tableau 8	Synthèse des contenus relatifs à l'analyse qualitative	81
Tableau 9	Aperçu de la grille d'analyse qualitative	82
Tableau 10	Résultats à la partie «identification d'erreurs» pour les 162 sujets répartis selon les variables indépendantes	88
Tableau 11	Moyennes obtenues par les sujets de l'échantillon aux six sections du mini-turbo pour la partie «identification d'erreurs»	90
Tableau 12	Moyennes obtenues par les sujets de l'échantillon aux 25 items du mini-turbo pour la partie «identification d'erreurs»	91

Tableau 13 Résultats à la partie «correction de textes» pour les 162 sujets répartis selon les variables indépendantes 93

Tableau 14 Moyennes obtenues par les sujets de l'échantillon pour le repérage des 38 erreurs cibles de la partie «correction de textes» 96

Tableau 15 Nombre moyen d'erreurs ajoutées par les sujets de l'échantillon pour la partie «correction de textes» et réparties selon les types d'erreurs 97

Tableau 16 Types d'erreurs repérées et d'erreurs ajoutées classés par ordre décroissant 98

Tableau 17 Moyennes obtenues par les sujets de l'échantillon aux 38 difficultés de la partie «correction de textes» classées par ordre décroissant 100

Tableau 18 Moyennes d'erreurs ajoutées par les sujets de l'échantillon au moment de la «correction de textes» classées par ordre décroissant 105

Tableau 19 Résultats à la partie «rédaction» pour les 162 sujets répartis selon les variables indépendantes 107

Tableau 20 Résultats moyens obtenus par les sujets de l'échantillon au regard de l'évaluation des aspects discursifs de la rédaction 110

Tableau 21 Nombre moyens d'erreurs relatives au code relevées dans les rédactions effectuées par les sujets de l'échantillon 112

Tableau 22 Tableau récapitulatif et comparatif des résultats, en pourcentage, obtenus aux trois parties du mini-turbo par les 162 sujets de l'échantillon 115

Tableau 23 Distribution générale des verbalisations des 162 sujets de l'échantillon pour chaque catégorie de verbalisations 121

Tableau 24 Distribution des verbalisations relatives au déroulement du repérage réparties selon les variables indépendantes 124

Tableau 25 Distribution des verbalisations relatives aux éléments linguistiques réparties selon les variables indépendantes 128

Tableau 26 Distribution des verbalisations relatives aux opérations et procédures réparties selon les variables indépendantes 134

Tableau 27 Distribution des verbalisations relatives aux prises de décision réparties selon les variables indépendantes 139

Tableau 28 Tableau synthèse des verbalisations émises présentées par sous-catégorie et selon les variables indépendantes 144

Tableau 29 Tableau synthèse général des verbalisations présentées par section et par sous-catégorie selon les variables indépendantes 146

Tableau 30 Distribution des verbalisations relatives au déroulement du repérage selon les types de difficultés cibles 151

Tableau 31 Distribution des verbalisations relatives aux éléments linguistiques commentés selon les types de difficultés 154

Tableau 32 Degré d'interrelation entre les types de difficultés et les verbalisations émises présenté par sous-catégorie de verbalisations 155

Tableau 33 Distribution des verbalisations relatives aux opérations et procédures selon les types de difficultés 157

Tableau 34 Distribution des verbalisations relatives aux prises de décision selon les types de difficultés 159

Tableau 35 Tableau synthèse des verbalisations émises présentées par sous-catégorie et par types de difficultés pour les sujets répartis selon les ordres d'enseignement 161

Tableau 36 Distribution des verbalisations relatives aux justifications et raisonnements émis selon les types de difficultés 165

Tableau 37 Répartition (en %) de connaissances appropriées (CA) et inappropriées (CI) pour chaque groupe de variables indépendantes 168

Tableau 38 Répartition des verbalisations selon les types de connaissances et selon les types de difficultés à résoudre 159

Tableau 39 Répartition des verbalisations selon les types de connaissances pour chaque groupe de variables indépendantes 171

Tableau 40 Exemples de connaissances déclaratives appropriées 175

Tableau 41 Exemples de connaissances déclaratives inappropriées 176

Tableau 42 Exemples de connaissances procédurales appropriées 177

Tableau 43 Exemples de connaissances procédurales inappropriées 178

Tableau 44 Exemples de connaissances situationnelles appropriées 179

Tableau 45 Exemples de connaissances situationnelles inappropriées 180

ANNEXE 4

LISTE DES PRINCIPALES ABRÉVIATIONS

AM	appel à la mémoire ou rappel de règle
AR	argumentation rigoureuse
AT	arrêt de verbalisation
CC	clarté et cohérence
CL	ordre collégial
CN	retour à la consigne
CO	conjugaison
CS	contrainte situationnelle
CT	correction de textes
d.d.l.	degré de liberté
DE	déroulement du texte
DO	domaines de formation
DR	déroulement du repérage
EC	erreur commise
E	exact
EL	élément linguistique cible
EN	situation d'erreurs non cibles
EO	effectif observé
EA	situation d'ajout d'erreurs ou erreur ajoutée
ER	situation de repérage d'erreur ou erreur repérée
ET	effectif théorique ou calculé
FA	sujets faibles
FI	filles
FO	sujets forts
FR	raisonnement erroné
GA	garçons
GN	accord en genre et en nombre
HA	hasard
HO	homophonie
IBC	indice de Blacke pour le collégial
IBU	indice de Blacke pour l'université
I	inexact
IE	situation d'identification d'erreurs
IN	intuition
IT	indice de tâtonnement
MA	majuscule
Mf	sujets moyens-faibles
MF	sujets moyens-forts
MO	morphologie
NC	partie non cible
NI	niveaux de formation
NL	nombre de lignes

N	effectif de la population
n	effectif de l'échantillon
OCC.	occurrence
OL	orthographe lexicale
OM	opération linguistique portant sur un mot
OP	opération et procédure
OÉ	opération linguistique portant sur l'énoncé
PA	accord d'un participe passé
PC	partie cible
Pc	plan du code
Pd	plan discursif
PD	prise de décision
PO	ponctuation
PP	participe passé
p	probabilité
PR	procédures
PV	procédure de vérification
QU	question visant à établir un accord grammatical
R	ressemblance significative intersous-groupe
RE	retour sur une erreur
RÉ	situation de rédaction ou de production de texte
RF	résultats de français
RJ	raisonnement ou justification
RL	relecture
RQ	retour à une question précédente
RS	respect du sujet
SB	opération de substitution
SC	sciences exactes
s	écart-type de l'échantillon
σ	écart-type de la population
SE	groupes d'appartenance sexuelle
SH	sciences humaines
SU	cas su ou problème résolu
SY	syntaxe
TT	type de texte
TV	ton et vocabulaire adapté au sujet
UN	ordre universitaire
VÉ	procédure de vérification
VNS	vocabulaire, norme et style
VO	vocabulaire
VQ	variété et qualité des structures de phrases
$\bar{x}$	moyenne
+	différence significative excédentaire
−	différence significative déficitaire

voir aussi les abréviations de la note 34 à la page 104.

Ouvrages disponibles aux Éditions du CRP

Commande téléphonique : (819) 821-8001 — Commande par télécopieur : (819) 821-6927

Adaptation scolaire

- Apprentissage et adaptation scolaires. P.H. Ruel (1993).
- Classes sociales et motricité. D. Hade (1989).
- L'intégration des enfants handicapés. J. Gignac (1988).

Administration scolaire

- L'évaluation institutionnelle en milieu scolaire – Logiques, enjeux, rôles et responsabilités des différents acteurs. D. Massé (dir.) (1993).
- Pratiques et modèles de formation en administration scolaire. A. Godin (dir.) (1993).

Andragogie

- Formation-travail/Travail-formation (1er vol. – Formation, travail et savoir institué; 2e vol. – Pratiques de développement et de reconnaissance des compétences). J.L. Levesque, J. Fernandez et M. Chaput (dir.) (1993).
- Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes. F. Serre (1993).

Didactique

- Le savoir grammatical après treize ans de formation. G.-R. Roy, L. Lafontaine et C. Legros (1995).
- Oral et intégration des discours. F.V. Tochon et J.C. Druc (1993).
- Réussir dès l'entrée dans l'écrit. G. Boudreau (dir.) (1993).
- Sens des didactiques et didactique du sens. P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.) (1993).
- L'interdisciplinarité : une voie d'avenir? R. Delisle et P. Bégin (dir.) (1992).
- Musique et psaltérion (guide et volume de pièces harmonisées). F. Corpataux (1987, édition révisée, 1992).
- Étude de la maîtrise du français écrit à l'université. G.-R. Roy et L. Lafontaine (1992).
- S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche «donneur → receveur». G.-R. Roy et H. Biron (1991).
- Lire et rédiger au bureau (maître). C. Gaudreau (1990).
- Lire et rédiger au bureau (élève). C. Gaudreau (1990).
- La pédagogie du brouillon. L. McNicoll et G.-R. Roy (1989).
- Genre et nombre (1er vol. – Étude théorique; 2e vol. – Étude appliquée). G.-R. Roy (1985).
- Les homophones : problèmes et solutions. L. McNicoll et G.-R. Roy (1985).
- Le Fabloc (maître et élève). S. Pouliot (1986).
- Pictogrammes et compréhension. L. Latendresse (1987).

Ouvrages disponibles aux Éditions du CRP

Commande téléphonique : (819) 821-8001 Commande par télécopieur : (819) 821-6927

Interculturel

- *Éducation et pédagogie interculturelles* (ensemble de 6 livrets). A. Beauchesne et H. Turmel (1991).
- *L'image de l'Autre – Une étude des romans de jeunesse parus au Québec de 1980 à 1990.* S. Pouliot (1994).

Orientation professionnelle

- *Stratégie d'élaboration de programmes de formation.* R. Lemaire et R. Bouffard (1994).
- *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle.* C. Laflamme (dir.) (1993).
- *Future Between Us – The participants' Manual.* J. Limoges (1992). *Training Peer Career Counsellors – The Trainers' Manual.* J. Limoges (1992).

Pédagogie

- *Guide de planification d'une leçon.* H. Hensler (1994).
- *L'étude de cas : un instrument efficace en formation des maîtres.* H. Ouellet (1994).
- *La planification de l'enseignement – Deux approches, deux visions?* R. Viau (dir.) (1993).
- *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* H. Hensler (dir.) (1993).
- *L'évaluation des apprentissages : réflexions, nouvelles tendances et formation.* R. Hivon (dir.) (1993).
- *Vivre à la maternelle.* R. Fortier (1988).

Psychologie

- *Développement du moi.* J. Limoges et D. Paul (1980; édition révisée, 1993).
- *Développement en tête!* J. Limoges et P. Hébert (1988).

Divers

- *Cahiers de la recherche en éducation* (vol. 1, nº 1, 1994).
- *Ressources universitaires consacrées à la réussite scolaire dans les facultés et départements d'éducation des universités francophones du Canada* (1994).
- *Répertoire des publications 1991 et 1992 des professeures et des professeurs des départements et facultés des sciences de l'éducation des universités du Québec* (1994).
- *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation. Actes du 2ᵉ congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada* (3 tomes). G.-R. Roy (dir.) (1990).

Cet ouvrage vise à départager le savoir grammatical enseigné du savoir grammatical utilisé en situation de résolution de problèmes de français écrit, et ce, chez les étudiants du postsecondaire.

Dans les deux premiers chapitres, les auteurs examinent les moyens linguistiques et matériels dont disposent les élèves pour comprendre et s'approprier le fonctionnement grammatical; ils font une revue des moyens qui donnent accès aux savoirs métalinguistiques et qui favorisent le développement métacognitif.

La méthodologie suivie est imposante : les verbalisations émises par 162 sujets des ordres collégial et universitaire soumis à trois épreuves de français écrit (identification d'erreurs, correction de textes et production de texte) ont été enregistrées et transcrites pour fin d'analyses quantitative et qualitative.

L'analyse quantitative (quatrième chapitre) fait état des résultats obtenus à chaque épreuve par les sujets répartis selon quatre variables indépendantes (groupe d'appartenance sexuelle, niveau de formation, domaine de formation et résultats de français), et ce, pour six types de difficultés ciblées, à savoir la conjugaison, les accords en genre et en nombre, les accords des participes passés, la syntaxe, le vocabulaire, l'orthographe lexicale.

L'analyse qualitative examine, pour les mêmes variables indépendantes (cinquième chapitre) et pour les mêmes types de difficultés (sixième chapitre), la manière même dont s'effectue la résolution des problèmes, soit ce qui concerne le déroulement du repérage, les éléments linguistiques ciblés, les procédures retenues selon les types de difficultés et les prises de décision. L'ouvrage se termine (septième chapitre) par une analyse des verbalisations réparties selon les types de connaissances (déclaratives, procédurales et situationnelles) et par un examen du métalangage utilisé en situation de résolution de problèmes de français écrit.

Un ouvrage indispensable à toute personne qui veut connaître là où conduit l'enseignement grammatical actuel et qui désire comprendre comment remonter à la source ou à la cause des difficultés orthographiques des élèves et des étudiants.

Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation

Conception graphique : Gina Fattore

ISBN
2-920859-85-4